

REVISTA DE educación

Nº 178



NIÑOS Y LENGUAJE

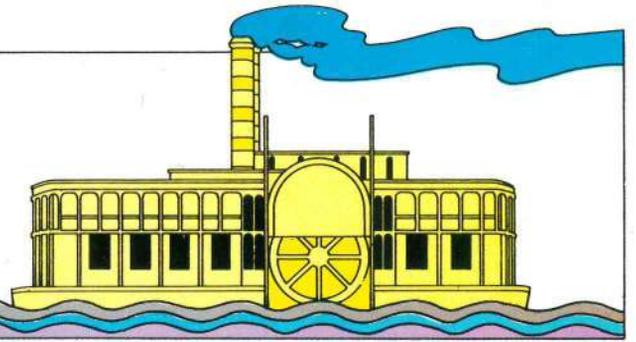
adquisición, problemas, rendimiento
educativo

Programa de las 900
escuelas:
Talleres de
aprendizaje

Planes y Programas para
Educandos con Trastornos de la
Comunicación

ediciones **sm** Chile

Gran Avda. J. M. Carrera N°3660
Fono: 556 94 58 - Santiago



Literatura Infantil y Juvenil

El Barco de Vapor:

Más de 100 títulos de la más rica y variada literatura infantil

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

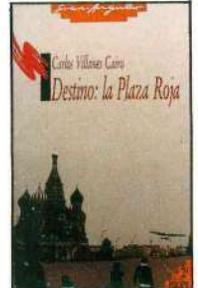


El Joven Investigador

Introducción práctica a la Ciencia

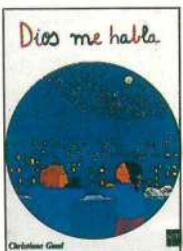


Gran Angular: La más apasionante Literatura Juvenil



Literatura Religiosa Infantil

Para ayudar a la formación cristiana de los niños



Obras de Tipo Educativo: Para ayudar a padres y profesores a cumplir su rol de educadores



Descuentos especiales a Colegios y Corporaciones

PEDIDOS A:
GRAN AVENIDA J. M. CARRERA N° 3660. FONOS 5569458. SANTIAGO

ediciones **sm** Chile

Al servicio de la educación forma hábitos de lectura en niños y jóvenes presente en las buenas librerías del país.

665073 VALPARAISO 25533 CONCEPCION

REVISTA DE
educación

Nº 178 - Julio 1990
Santiago de Chile

MINISTRO DE EDUCACION
Ricardo Lagos Escobar
SUBSECRETARIO DE EDUCACION
Raúl Allard Neumann
Luis Humberto Alvear López
Director (S) del Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
Domicilio: Camino Nido de Águilas s/n
Lo Barnechea, Las Condes, Región Metropolitana.

Director responsable de la publicación:
Francisco Raynaud López
Jefa de Redacción:
Liliana Yanković Nola
San Camilo 262, 4º Piso, Santiago de Chile
Teléfono 344611

CONSEJO SUPERIOR
Presidente, Ministro de Educación
Ricardo Lagos Escobar

Héctor Croxatto Rezzio
Luis Gómez Catalán
Ricardo Krebs Wilckens
Alfonso Letelier Llona
Roque Esteban Scarpa Straboni

CONSEJO EDITOR
Presidente, Director de la Revista
Francisco Raynaud López
CPEIP
Jefa de Redacción
Liliana Yanković Nola
CPEIP
Académicos de la Dirección de Educación:
Manuel Álvarez Flores
Isabel Barriga Valdés
Académicos del CPEIP:
Gerardo Ruiz Betancur
Dina Taky Maragaño
Luis von Schakmann Cabrales
Representantes de establecimientos
municipalizados:
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.

LENGUAJE, REFLEXION E INFORMACION

Este número presenta una preocupación especial por el lenguaje. Este es un tema que la publicación ha desarrollado muchas veces, pero que no se agota, dada la amplitud de su contenido. Esta vez se ofrece un estudio acerca de la adquisición del lenguaje en el niño, un análisis de los problemas del lenguaje infantil y se le incluye dentro de los factores que inciden sobre el rendimiento escolar.

Esperamos que este panorama multidisciplinario del tema del lenguaje ayude a los profesores de todos los niveles a profundizarlo y a analizarlo, dada su gran importancia para el crecimiento del alumno, la convivencia social y el desarrollo educativo.

Al tema central pedagógico agregamos informaciones exclusivas sobre una materia de gran interés para los profesores y la comunidad como es el Programa de las 900 escuelas, nombre que sintetiza el denominado Programa de mejoramiento de la calidad de las escuelas de sectores pobres. En relación con este programa publicamos un documento que explica en qué consiste la actividad de Talleres de aprendizaje para alumnos y, además, se entrega la nómina de libros que deberían existir en las bibliotecas de las escuelas integradas al programa. Ambos documentos pueden servir tanto para los docentes de las novecientas escuelas como para los profesores de otros establecimientos.

Este número contiene, también, un bloque de actualidad que ofrece lineamientos políticos y técnicos relativos a asuntos educacionales que interesan al profesor. Se inicia con la transcripción de lo expresado por el Presidente de la República en su primer mensaje al Congreso Pleno, continúa con los planteamientos sobre las actividades de la Dirección General de Deportes, y se completa con las palabras del subsecretario de Educación en torno al nuevo reglamento de Centros de Padres y Apoderados.

Estos y otros contenidos integran el número de julio de esta revista que, con su lenguaje masivo, busca lograr una comunicación útil y enriquecedora con los profesores de todo el país.

Francisco Raynaud López
Profesor Normalista
Director



Nuestra portada:

Alumnos de la Escuela E 10 Cadete Arturo Prat Chacón de la comuna de Santiago, en el antiguo edificio. Fotografía de Manolo Guevara Henríquez.

Registro de la propiedad intelectual N° 74.633

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

Secretaria de Redacción
Gloria Carreño Valderrama

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

Editorial
En este número
Correo

Francisco Raynaud L. 1
2
4

ACTUALIDAD

Panorama noticioso
Noticias destacadas

5



Información a la comunidad

Educación: uno de los
11 objetivos prioritarios del Gobierno

Patricio Aylwin A.



15 El deporte y la recreación
Iván Navarro A.

EDUCACION

Tema central
La adquisición del lenguaje **20**
Omer Silva y otras autoras



REVISTA DE
educación
VALORES 1990



27 El problema del lenguaje infantil

Elio Guerra N.



37 Talleres de aprendizaje

Programa de las 900 escuelas

Liliana Vaccaro

Factores que inciden sobre el rendimiento escolar 32

M. Angélica Kotliarenco



Educación rural

59 Unidad integrada de aprendizaje sobre alimentación

Arnoldo Lagos V.

Bibliotecas de aula para primero y segundo año	Felipe Alliende	41
Creatividad y educación		
Una problemática conocida más bien desconocida II Parte	Ricardo López P.	46
Educación y computación		
Alumnos y microcomputadores. II Parte y final	Jaime Sánchez I.	55
Educación rural		
Recordando a Juan Felipe Níñez Sánchez	Juan G. Briceño B.	64

CULTURA

Cine		
La historia de una profesora jubilada	Francisco Raynaud L.	66
Libros y revistas		
Bibliografía recomendada		69
Revistas recibidas	Liliana Yanković N.	70
Libros recibidos	Liliana Yanković N.	71

DOCUMENTOS

Planes y programas de estudio para atender a niños con trastornos de la comunicación		72
--	--	----

MISCELANEA

Espacio para crear		
El puente de una sola vía	Froilán Latorre M.	79
Recortes de prensa		
A propósito de educadores y educación		80

Valores 1990

Valor del ejemplar: \$ 600

Suscripción anual:

Contado: \$ 4.500 (efectivo, cheque al día o cheque a 30 días).

Crédito: \$ 5.400 (sólo convenios, descuento por planilla).

Internacional: US\$ 80.

Para correspondencia, suscripciones, publicidad y ventas dirigirse a REVISTA DE EDUCACION, San Camilo 262, 4º Piso, Teléfonos: 2225149 / 2225208, Santiago.

En regiones, comunicarse con nuestros representantes.

CONDOLENCIAS Y RECUERDO

Señor Director:

Acongojado por el sensible fallecimiento de Hernán Márquez Huerta (Q.E.P.D.), distinguido educador y formador de maestros, me permito entregar mis condolencias a sus familiares y amigos, a través de la *Revista de Educación*.

Habiendo sido su alumno en nuestra querida Escuela Normal de Copiapó, como tantos jóvenes tuve la oportunidad de recibir sus consejos sabios y oportunos, orientacionales que imprimieron un sello indeleble en nuestro espíritu normalista. Pasaron los años y en circunstancias que me eran adversas, supe de su comprensión y ayuda generosa, cualidades muy propias de ese hombre de bien que fue Hernán Márquez Huerta.

Agradecido, quiero compartir su ejemplo y su recuerdo, dedicándole unos versos escritos tiempo atrás como homenaje al Día del Maestro y luego de haber sostenido con él una larga conversación en el Centro de Perfeccionamiento de Lo Barnechea.

Señor Director, si usted lo estima conveniente, ruego publicar este poema que ofrendo a quien en vida nos demostró con dignidad lo que significa Ser Maestro.

Con mis saludos más cordiales,

Fernando Báez Báez

Profesor Normalista
Director de Educación
Corporación Municipal de
Lo Prado

R.: La *Revista de Educación* comparte su congoja porque el profesor Hernán Márquez fue un entusiasta colaborador nuestro. Su poema será publicado en nuestro próximo número, prolongando el recuerdo del destacado maestro.

fracasos detectados en el área de las matemáticas, por ejemplo, a través de las pruebas del SIMCE, he creído conveniente escribir un artículo en relación con la necesidad de efectuar una renovación en la enseñanza de dicha asignatura.

Dicho artículo resume algunas experiencias recogidas en mi actividad docente de perfeccionamiento realizada a profesores de educación básica de algunos colegios del país, así como experiencias que en el campo de la enseñanza de las matemáticas tuve ocasión de conocer personalmente en el extranjero y a través de la lectura de materiales que al respecto se han publicado.

Envío este artículo con la esperanza que se publique en la revista que usted dirige, ya que considero que es el medio a través del cual corresponde dar a conocer las opiniones que en el área de la educación puedan tener los docentes del país.

Sin otro particular saluda atentamente a usted,

Irene Villarroel V.

Avenida Holanda 3855/31
Santiago

R.: El artículo, aprobado por el Consejo Editor, será publicado en nuestros próximos números.



PROYECTO FONDECYT

Señor Director:

Agradezco profundamente a Ud. y por su intermedio al Consejo Editor la publicación de mi artículo sobre "Los libros predecibles" en los números 176 y 177 de la *Revista de Educación*.

Le rogaría al mismo tiempo que se informe a los lectores que este artículo fue elaborado por mí como parte del Proyecto Fondecyt N° 523 (1989/90): "Aplicación y Seguimiento de un Programa de Lectura Temprana".

Le saluda muy cordialmente,

Mabel Condemarín de Alliende



DE UNA DE LAS 900 ESCUELAS

Señor Director:

Queremos resaltar el aporte valioso que está realizando a la metodología de la matemática el profesor Horacio Méndez Correa, docente de la Escuela Básica E 10 de Tocopilla, una de las denominadas "900 Escuelas Pobres", quien publicó en la *Revista de Educación* N° 174 de su dirección un trabajo muy interesante con el título de "Material concreto para apresto en Matemática".

Lo anterior evidencia que en los establecimientos educacionales, cualquiera sea su clasificación, existen docentes de jerarquía intelectual y clara convicción vocacional.

Por el Consejo de Profesores de la Escuela E 10 de Tocopilla.

Tomislav Vladislavić Nava

Director Escuela 10
Tocopilla



POSITIVO ESTIMULO

Señor Director:

Gracias, muchas gracias, estimado Director y normalista por su gentileza. Recibí el N° 176 de la prestigiosa *Revista de Educación*, más atrayente para mí al encontrar en sus páginas su comentario al trabajo "Arte y artistas de Ñuble", lo que representa un positivo estímulo a la labor pictórica, docente y de difusión artística que realizamos desde las provincias.

En este mes o el próximo, la impresora *La Discusión*, de Chillán me entregará "Notas folclóricas de Ñuble", publicación que, como la anterior, tendré el agrado de enviarle.

Atentamente,

Baltazar Hernández R.

Avda. Brasil 653
Chillán



RENOVACION EN EL AREA DE LA MATEMATICA

Señor Director:

Con motivo de los permanentes

Noticias Noticias Noticias

SINTESIS DE INFORMACIONES SOBRE EDUCACION**Presidente de la República en escuelas y liceos**

● El presidente de la República, Patricio Aylwin Azócar, presidió en Santiago, la ceremonia de celebración del octogésimo octavo aniversario del Internado Nacional Barros Arana, donde cursó el sexto año de humanidades. Durante su viaje a Punta Arenas visitó la Escuela República Argentina; allí dialogó con los alumnos y les dijo que "No hay que ser más o menos, hay que ser más y no menos". También compartió con la comunidad educativa la ceremonia de celebración del septuagésimo séptimo aniversario del Liceo A 127, Fidel Pinochet Lebrun, de San Bernardo, donde fue alumno de preparatorias hasta quinto año de humanidades. El Presidente destacó la labor de sus profesores, reiterando que una de sus principales preocupaciones es dignificar la labor del maestro y mejorar su función.

Supervisores del Programa 900 escuelas

● En la sede de Lo Barnechea, del



El presidente de la República, Patricio Aylwin, llega al Liceo A 127 de San Bernardo.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, se realizó el primer encuentro de supervisores del Programa de las 900 escuelas. El Ministro de Educación les señaló que deben lograr una actitud y un ambiente personal y colectivo sobre la calidad de la educación y el desafío que implica lograrla. Los asistentes dialogaron con el Subsecretario de Educación, quien respondió a sus interrogantes y participaron en talleres de reflexión y de información

sobre su tarea.

Aniversario de una escuela básica de Santiago

● La Escuela Coeducacional N° 12, Irene Frei de Cid, de la comuna de Santiago, celebró su nonagésimo cuarto aniversario con una eucaristía donde se recordó el acontecimiento y se rindió homenaje a la ilustre dama cuyo nombre lleva el establecimiento. El acto dio lugar a emotivas muestras de integración y fraternidad educativas.

Para los maestros**HOSPITAL DEL PROFESOR EN SANTIAGO**

■ El ministro de educación, Ricardo Lagos Escobar, presidió una ceremonia realizada en la sede del Hospital del Profesor, moderno edificio ubicado en Alameda 4860 en Santiago, donde fueron presentados los nuevos ejecutivos de ese centro asistencial. También asistieron el presidente del Colegio de Profesores, Osvaldo Verdugo y el vicepresidente del Servicio de Bienestar del Magisterio, SERBIMA, Luis Cister-

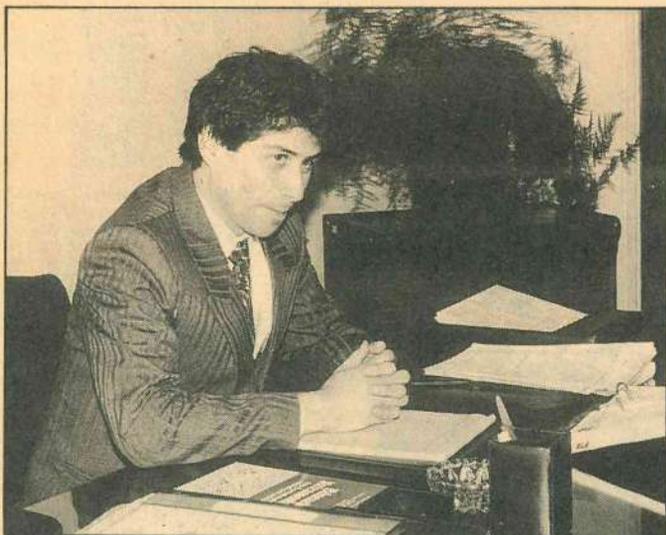
nas. Estas instituciones coadministran el Hospital del Profesor junto con el Ministerio.

El Ministro de Educación anunció que los nuevos ejecutivos tienen la misión de evaluar la situación en que reciben el establecimiento y entregar una propuesta de manejo; además, deben buscar fórmulas para superar el déficit financiero actual y recuperar el sentido original del Hospital para beneficio del ma-

gisterio.

El Ministro de Educación enfatizó en sus palabras que el Hospital "debe estar al servicio de quienes pagaron por él, que son los profesores". En este sentido —dijo— se estudiará una política de trato preferencial para ellos y una reforma legal para que recuperen sus derechos quienes perdieron garantías al pasar al régimen de municipalización y se desafiliaron del SERBIMA.

NUEVO JEFE EN DEPARTAMENTO DE EDUCACION EXTRAESCOLAR



Profesor Mario Aguilar Arévalo, jefe del Departamento de Educación Extraescolar.

■ El pasado 7 de junio asumió el cargo de jefe del Departamento de Educación Extraescolar el profesor Mario Aguilar Arévalo, en ceremonia presidida por el jefe de la División de Educación General, Gastón Gilbert Baettig.

El nuevo jefe del Departamento

de Educación Extraescolar es profesor de Estado con mención en Educación Física (Universidad de Chile). Durante su trayectoria profesional ha efectuado numerosos cursos de perfeccionamiento en su especialidad, entre los cuales destacan: Curso para Entrenadores de

Atletismo (1985) y Curso Internacional sobre Entrenamiento Deportivo Didáctico (1987), ambos en la International Amateur Athletics Federation I.A.A.F.; Curso de Administración en Educación Física y Deportiva de la Federation Internationale de Education.

Su experiencia profesional la inició como profesor de deportes y recreación en el programa infantil del Club Deportivo de la Universidad Católica, en 1980. Ha realizado labor docente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en el Instituto de Humanidades Luis Campino, en el Instituto Profesional del Pacífico, en la Institución Teresiana del Colegio Las Condes. Ha sido, también, entrenador del Club Deportivo de la Universidad de Chile.

Hasta el momento de su nombramiento se desempeñaba como docente del Saint George's College, en Santiago.

Reemplaza en el cargo a la profesora Rosita Garrido Labbé, quien continúa en el Departamento dedicada a tareas de difusión.

Noticias Noticias Noticias

SINTESIS DE INFORMACIONES SOBRE EDUCACION

Mes del medio ambiente

● El ministro de Educación, Ricardo Lagos, junto con el ministro de Agricultura, Juan Agustín Figueroa, presidieron la conferencia de prensa en que se dieron a conocer las actividades de celebración del Día Mundial del Medio Ambiente, en el mes de junio, dedicado a la preocupación por el equilibrio ecológico. Como parte de ese programa el Ministro de Educación plantó una araucaria en el Parque Metropolitano de Santiago, reafirmando la declaración de este árbol como monumento natural. Varias otras activida-

des a través del país expresaron la participación de la comunidad educativa nacional en la preservación de nuestros recursos naturales.

Rector de la Universidad de Chile

● El doctor Jaime Lavados Montes fue designado Rector de la Universidad de Chile por el Presidente de la República. El catedrático obtuvo la primera mayoría en la elección realizada en esa casa de estudios superiores. Jaime Lavados, académico de larga e importante trayectoria, asumió su alto cargo en una

emotiva y entusiasta ceremonia.

Comité Nacional de Alfabetización

● Se constituyó oficialmente el Comité Nacional de Alfabetización presidido por el jefe de la División de Educación General, profesor Gastón Gilbert, cuya tarea no está destinada sólo a los analfabetos, sino también, a las personas que por desuso han perdido las habilidades para leer y escribir. Este Comité adquiere ahora mayor relevancia por ser 1990 el Año Internacional de la Alfabetización.

Fue entregado a estudiantes

REGLAMENTO GENERAL DE CENTROS DE ALUMNOS



El ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, entrega a dirigentes estudiantiles de educación media, copia del Reglamento General de los Centros de Alumnos. A su lado, observa el subsecretario de la Cartera, Raúl Allard Neumann.

■ En una ceremonia realizada en su gabinete, el ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, junto al subsecretario de la Cartera, Raúl Allard Neumann, entregó a dirigentes estudiantiles de la educación media, copia del Reglamento General de Organizaciones y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los establecimientos reconocidos oficialmente por el Estado.

Este acto simbólico que contó con la presencia de alumnos de Santiago tuvo, días después, una traducción a la realidad al tomar posesión de sus cargos los integrantes del primer Centro de Alumnos elegidos democráticamente y de acuerdo con las disposiciones del nuevo Reglamento. Esto ocurrió en el Liceo de Aplicación de Santiago, y el Ministro junto a otras autoridades, estuvo presente en el acto.

El Ministro de Educación dijo en

esa ocasión que existía el compromiso del presidente Aylwin para que, junto con abrir curso a un sistema democrático, se abriera cauce "al derecho que tiene cada hijo de esta tierra a participar en las tareas que le son propias". Señaló que el Reglamento era una forma de cumplir el compromiso, permitiendo "la participación de los estudiantes en las tareas educacionales, a partir de lo que ellos hacen en sus Centros de Alumnos".

Este Reglamento contiene diversas disposiciones, de las cuales entregamos un resumen útil para directivos y profesores.

Resumen Reglamento General de Centros de Alumnos

El Decreto Supremo de Educación N° 524 de 1990, publicado en el Diario Oficial del 11 de mayo de 1990, aprueba el Reglamento Ge-

neral de Organización y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los establecimientos educacionales de educación media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación.

Se define al Centro de Alumnos como la organización formada por los estudiantes de educación media de cada establecimiento educacional.

Principales funciones

- Servir a sus miembros de acuerdo con los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar.
- Promover la creación de oportunidades para que los alumnos en forma democrática y organizada manifiesten sus intereses e inquietudes.
- Representar los problemas, necesidades y aspiraciones de sus miembros ante las autoridades.
- Procurar el bienestar de sus miembros.
- Promover el ejercicio de los derechos humanos universales a través de sus organizaciones, programas de trabajo y relaciones interpersonales.
- Servir a sus miembros en función de los propósitos del establecimiento y dentro de las normas de organización escolar.

Estructura

- Asamblea General
- Directiva
- Consejo de delegados de curso
- Consejo de curso
- Junta electoral
- Otros organismos y comisiones de tipo funcional.
- Asamblea General constituida por todos los miembros del Centro de Alumnos. Le corresponde elegir a la directiva del Centro de Alumnos, a la junta electoral y pronunciarse sobre materias específicas que le señale el Reglamento Interno.

Directiva del Centro

- Directiva del Centro de Alumnos

se elige anualmente en votación universal, unipersonal, secreta e informada.

- A la Junta electoral, compuesta por tres miembros como mínimo, le corresponde organizar, supervigilar y calificar los procesos electorarios.

Para postular, el alumno debe tener un año mínimo en el establecimiento y no haber sido destituido de algún cargo por infracción a los reglamentos.

Estará constituida de a lo menos por un presidente, un vicepresidente, un secretario ejecutivo, un secretario de finanzas y un secretario de actas; las atribuciones se determinarán en el Reglamento Interno. En todo caso corresponde al presidente representar al Centro de Alumnos ante la dirección, el Consejo de profesores y en los acontecimientos de la vida escolar.

- El centro de Alumnos contará con asesores, que serán docentes del establecimiento.

Consejo de delegados

Consejo de delegados de curso estará formado por uno o más delegados de cada uno de los cursos que existan en el establecimiento. El presidente del Consejo de curso lo integra por derecho propio.

Le corresponde al Consejo aprobar el plan anual de trabajo y presupuesto; determinar formas de financiamiento; informar, estudiar las iniciativas, proposiciones y acciones de los cursos y grupos de alumnos; servir de organismo informativo y coordinador de las actividades de la directiva y Consejos de curso; constituir los organismos y comisiones permanentes; fijar medidas disciplinarias.

Consejo de curso

- Consejo de curso constituye el organismo base del Centro de Alumnos, se organiza democráticamente, y lo componen todos los alumnos del respectivo curso.

Reglamento interno

Se entrega al Reglamento interno, entre otras materias las siguientes:

- Organización y funcionamiento del Centro de Alumnos.
- Funciones de los organismos y comisiones permanentes que se creen.
- Procedimiento de convocatoria de la Asamblea General.
- Funciones de la directiva.
- Integración y funcionamiento del Consejo de delegados de curso.
- Determinar medidas disciplinarias.
- Organización de las elecciones.
- Determinación de los elegidos.

El Reglamento interno será aprobado por una Comisión y elaborado por el Consejo de delegados de curso, respetando el presente marco legal.

Adecuación

Los Centros de Alumnos constituidos de acuerdo con la legislación anterior (D. de Educación N° 736, de 1985) tienen un plazo de 90 días para adecuarse a la actual normativa, contado desde la publicación en el Diario Oficial, esto es, desde el 11 de mayo de 1990.

Encuentro Nacional de Profesores Rurales

■ La Asociación de Profesores Rurales de Quilpué ha convocado a sus colegas del país a un Encuentro nacional sobre la educación rural, el que se realizará en esa ciudad de la provincia de Valparaíso, V Región, entre el 4 y 6 de octubre. Los objetivos principales son diseñar un documento analítico de esta modalidad educativa para entregarlo a las autoridades nacionales e intercambiar experiencias pedagógicas significativas. Mayores informaciones sobre este primer encuentro de maestros rurales pueden solicitarse a la Comisión organizadora, casilla 341, Quilpué.

Ministerio de Educación dio a conocer

REGLAMENTO PARA CENTROS DE PADRES Y APODERADOS

■ En una ceremonia presidida por el ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, se dio a conocer a la opinión pública el contenido del nuevo Reglamento para los Centros de Padres y Apoderados de los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado.

En el acto estuvieron presentes el subsecretario de Educación, Raúl Allard Neumann, el director nacional de Educación, Gastón Gilbert B., el presidente de FIDE secundaria, padre Roberto Simón, los presidentes de los centros de padres del Instituto Nacional y del Liceo Valentín Letelier de Santiago y representantes del Colegio de Profesores y de la Vicaría de la educación católica.

En esa ocasión, el Subsecretario de la Cartera explicó a la concurrencia los criterios generales, política, características y novedades que presenta el documento.

El texto de esas palabras lo ofrecemos a continuación en su versión completa.

Criterios generales

"Este decreto y este acto constituyen un eslabón más en el cumplimiento del programa social y educacional del presidente Patricio Aylwin, que destaca el rol fundamental de la familia en la sociedad y conci-

CPEIP. Cambio en la dirección

■ El 1° de junio dejó el cargo de director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas el profesor Rafael Herrera Ruiz, quien continúa desarrollando tareas dentro de la institución. El secretario ejecutivo del CPEIP, profesor Humberto Al-



El Ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, inicia la ceremonia de entrega del nuevo Reglamento para los Centros de Padres. Lo acompaña, al centro, el subsecretario, Raúl Allard, y al extremo derecho el director de Educación, Gastón Gilbert B.

be a la educación como una tarea de todos.

Este es un segundo hito —luego de que entrara en vigencia el nuevo Reglamento de Centros de Alumnos el 11 de mayo recién pasado—, en el refuerzo de la comunidad escolar como un ente participativo; como uno de los lugares sociales en que se institucionaliza el ejercicio del trabajo solidario de todos. La directiva sobre Consejo de Profesores, que será dictada próximamente, completará la trilogía básica de instrumentos normativos que alientan la participación de los agentes en el interior de cada unidad educativa.

Este es un decreto tremenda-

vear López, asumió como director subrogante. Al cierre de este número informaciones extraoficiales indicaban que la nominación del nuevo jefe se realizaría el 1° de julio. Esperamos entregar noticias oficiales respecto al director del CPEIP y representante legal de nuestra revista en la próxima edición.

mente positivo: el padre o madre que participa en un Centro de Padres, perfecciona y completa su propio rol de padre y estrecha mayores lazos de solidaridad y amistad con sus pares. La sociedad se hace más integrada.

Los Centros, por su naturaleza, deben tener una acción autónoma y a la vez ser colaboradores de la dirección del establecimiento y de los profesores. De lo contrario se estaría negando la participación. Lo que la autoridad hace con ese Reglamento es promover la participación de las familias en los Centros de Padres y contribuir a que ello sea percibido como un valor cultural: que se arraigue en cada chileno y chilena la idea de que dicha participación es una tarea ciudadana y social de alta importancia.

Nadie discute que la familia es la primera educadora y que allí se hace la primera socialización del niño.

Nadie discute tampoco, ahora, que el rol del padre no puede terminar en esa primera edad. El Centro de Padres es uno de los canales a través del cual se mantiene la permanencia en la atención activa del padre por la educación de su hijo o hija.

El artículo primero del Reglamen-

to contiene, junto con sus considerandos, esta filosofía: los padres no sólo “colaboran” en la educación de sus hijos, lo que ya es muy importante, sino también “comparten” la responsabilidad; comparten los propósitos educativos y sociales del establecimiento. El colegio no es “un depósito” al cual se entrega el niño para que salga instruido y educado; el padre coparticipa de la responsabilidad educativa con el principal agente de la educación sistemática, que indudablemente es el profesor. Esta filosofía básica surge también de los considerandos que destacan “la convergencia de las influencias educativas de la escuela y de la familia”, y la necesidad de mantener canales fluidos de comunicación que enriquezcan esas relaciones.

Política general y aspectos estatutarios

“La política es de facilitar la constitución y acción de los Centros de Padres y Apoderados en todos los establecimientos. La reglamentación anterior, el decreto N° 636 de 1982, es muy escueta y no tiene un carácter sustantivo u orientador. Se refiere fundamentalmente a la personalidad jurídica de los Centros y tangencialmente —y a través de una modificación posterior, el Decreto N° 3.325 de 1982— a los Centros sin personalidad jurídica y con preceptos muy generales.

El nuevo Decreto N° 565 llama a todos los Centros a adecuarse a sus disposiciones o a constituirse sin mayores formalidades en un plazo de 90 días a partir de la publicación del Reglamento en el Diario Oficial.

Los Centros no necesitarán personalidad jurídica para actuar y gozar de los derechos y asumir las responsabilidades que señala este Reglamento. La tendrán por el solo hecho de constituirse.

Los Centros que deseen tener personalidad jurídica —lo que es importante para poseer bienes— continuarán constituyéndose como corporaciones conforme al Código Civil para lo cual se requiere la tramitación correspondiente ante el Ministerio de Justicia.

Se mantiene la normativa central en el sentido de que para los Centros con personalidad jurídica hay un estatuto tipo, esto es un modelo de estatuto que facilita su constitución.

A este respecto se dan dos normas:

- A) El Ministerio de Justicia y el Ministerio de Educación introducirán modificaciones al estatuto tipo, que aprobó el Decreto Supremo de Justicia N° 593, de 1982.
- B) Los Centros de Padres con personalidad jurídica tendrán luego 180 días contados desde esa modificación para adecuar sus estatutos a los cambios.

En suma, se trata de que en todos los establecimientos educacionales del país deben haber Centros de Padres, activos y democráticos, funcionando dentro de los próximos tres meses. No tienen necesidad de obtener personalidad jurídica, a menos que los mismos padres lo crean esencial para los efectos de poseer y administrar bienes o realizar programas institucionales de mayor envergadura.

Algunas características y novedades del Reglamento en materia de estructura y funcionamiento de los Centros

"Se ofrece una estructura organizativa con base en cuatro instancias participativas. La asamblea general, el directorio, el consejo de delegados de curso y los subcentros. Se establecen las responsabilidades generales de cada uno de estos órganos y a la vez se deja un marco amplio para que en cada establecimiento el Centro de Padres se dicte un reglamento interno, de manera de crear un sistema que tenga la flexibilidad necesaria para adaptarse a las características propias de cada colegio, escuela o liceo.

El directorio del Centro será elegi-

do anualmente por la asamblea en votación universal, secreta e informada dentro de 90 días de iniciado el año escolar y de acuerdo con los procedimientos eleccionarios que contemple el Reglamento interno. El directorio estará integrado a lo menos por un presidente, un vicepresidente, un secretario, un tesorero y un director, pero el Reglamento interno podrá contemplar más miembros y fijarles las funciones. El director del establecimiento participa de las reuniones de directorios en carácter de asesor para facilitar la vinculación necesaria y esencial de Centro y colegio.

El reglamento acentúa la idea de que el Centro debe contribuir a perfeccionar a los padres en su propio rol como padres de estudiantes en el mundo de hoy, asignado por la transformación y el cambio. En este sentido, el Centro debe promover acciones de estudio y capacitación que sean convenientes para el mejor cometido de las responsabilidades educativas de la familia. Es importante crear oportunidades de perfeccionamiento para que los padres enfrenten en mejor forma los retos y desafíos que la sociedad moderna les presenta a ellos y a sus hijos. Esto es esencial por una variedad de factores; porque cambian las costumbres; porque los estudiantes tienen percepciones y habilidades distintas motivadas, por ejemplo, por el impacto de los medios de comunicación o nuevos avances como la computación; porque hay nuevos problemas sociales que enfrentar, como la drogadicción o nuevos males y enfermedades; y porque indudablemente existen nuevas metodologías y ayudas educativas que el padre o la madre, no tiene por qué dominar pero sí saber en qué consisten.

Entre Centro y dirección —y con pleno respeto a las atribuciones de éstos— se debe reforzar una relación de doble vía: por una parte, el

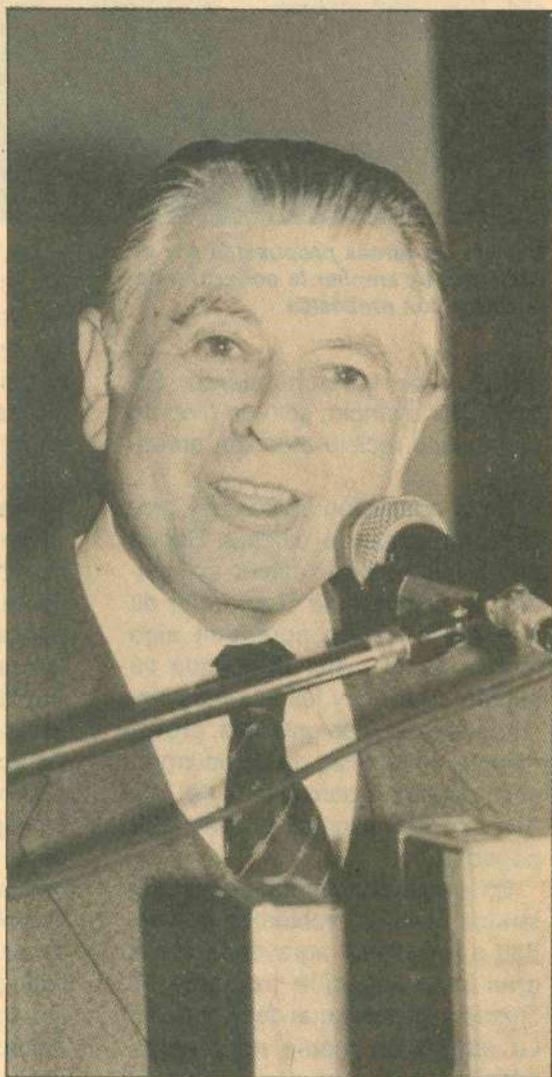
informe periódico del Centro a la dirección del establecimiento sobre los programas de trabajo de los padres y sus inquietudes en torno al trabajo escolar; y, por otra parte, la información indispensable que la dirección de los establecimientos debe darle a los padres para mantenerlos compenetrados de los propósitos y desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

Un rasgo novedoso del nuevo Reglamento es el reconocimiento explícito de los subcentros, los que están integrados por todos los padres y apoderados del respectivo curso en que estudia el hijo o la hija. Los subcentros son un lugar natural para el ejercicio de la preocupación del padre por los estudios de sus hijos y para su colaboración y contacto con los profesores y, en particular, con los jefes de curso. Le corresponde al subcentro cumplir y promover las funciones de Centros de Padres dentro del ámbito de su competencia y poner en ejecución programas específicos de trabajo.

Consecuente con la concepción integradora de la sociedad que emerge del programa de gobierno, que promueve la participación de instituciones intermedias entre el hombre y el Estado, expresa el Reglamento en su artículo 12 que los Centros podrán asociarse por comunas, provincias, regiones y a nivel nacional e igualmente incorporarse a las organizaciones de carácter comunitario del lugar donde funcionan, de acuerdo con la legalidad vigente. Cabe recordar, por ejemplo, que debido a la inexistencia durante el período autoritario, de agrupaciones de Centros de Padres de carácter nacional, los padres y apoderados no han estado representados en diversos consejos e instituciones, donde tienen participación por mandato legal, como por ejemplo, el Consejo de Calificación Cinematográfica".

Educación: UNO DE LOS OBJETIVOS PRIORITARIOS DEL GOBIERNO

Patricio Aylwin Azócar
Presidente de la República de Chile



Nota:

El 21 de mayo en Valparaíso, ante el Congreso Pleno, el Presidente de la República rindió cuenta al país de la marcha de la nación y esbozó sus planes de Gobierno.

En su discurso, recordó las grandes tareas que desarrollará su administración y señaló que era su deber informar sobre el sentido y alcance de cada una de ellas. Entre las tareas indicadas está la de "promover la justicia social, corrigiendo las graves desigualdades e insuficiencias que afligen a grandes sectores de chilenos". Refiriéndose a ella, en la sección "Hacia una sociedad más equitativa", mencionó la política educacional de su Gobierno.

Por estimarlo de interés para los profesores y la comunidad educativa, publicamos los párrafos dedicados a esa política.

El presidente de la República, Patricio Aylwin, había señalado en ocasiones como ésta, a la opinión pública, cuáles serían sus tareas de Gobierno. Ellas fueron explicadas el 21 de mayo en el Congreso Nacional.

El proceso de democratización y modernización de la sociedad chilena y el pago de la deuda social contraída con los más pobres hacen de la educación uno de los objetivos prioritarios de este Gobierno. No habrá una sociedad democrática y moderna en Chile si desde ahora no formamos y preparamos para ello a las nuevas generaciones, y si no damos las mismas oportunidades de acceso a una educación de calidad a todos nuestros niños y jóvenes, los hoy privilegiados y los hoy desposeídos. Ambos compartirán el Chile del siglo XXI, y aportarán positivamente al desarrollo del país si reciben una educación que les permita comprender y participar en la sociedad moderna y democrática.

Herencia y elementos críticos

La situación que heredamos en materia educacional presenta problemas en cuanto a la calidad de la enseñanza, la alta desigualdad existente entre los distintos tipos de establecimientos y su fuerte fragmentación. A ello hay que agregar otros tres elementos que agravan su crisis.

En primer lugar, la disminución de recursos estatales. Mientras en 1970 el sector educación gastaba el 4,2 por ciento del PGB, en 1988 había reducido su participación al 2,7 por ciento. La administración municipal de los establecimientos presenta un déficit de arrastre de 7 millones de pesos, cifra semejante al déficit en el sector de Universidades, debido este último al problema de cobro del crédito fiscal y a necesidades de desarrollo institucional. La asistencialidad a los estudiantes ha sido reducida en los últimos años. En 1973, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas ofreció desayunos u onces a 1.445.600 alumnos y almuerzos a 674.300; en 1990 se programó la entrega de 476.448 desayunos u onces y una cifra análoga de almuerzos.

En segundo lugar, la "municipalización" de escuelas y liceos no ha dado los frutos que se anunciaron en su origen. La calidad de la educación en los establecimientos municipalizados no es superior a la de los establecimientos privados subvencionados. Las comunidades no participaron en la gestión educativa, la cual en muchos casos ha tenido un carácter concentrador y a menudo poco transparente y arbitrario. Los docentes han visto deterioradas sus condiciones de empleo y han sido sujetos a una situación de inestabilidad y de subordinación que afecta fuertemente la calidad de su desempeño profesional.

En tercer lugar, las condiciones en que se ejerce la función docente han sufrido un grave deterioro en todos los niveles, incluida la educación superior, lo cual afecta negativamente su desempeño y rendimiento.

Notorias fallas

Las consecuencias de lo anterior se traducen en notorias fallas en los diversos niveles del sistema. En la educación prebásica hay fallas de cobertura, de organización institu-



Una de las tareas propuestas por el Gobierno es ampliar la cobertura de la educación prebásica.

cional y de funcionamiento. En 1989, por ejemplo, sólo un niño de cada cinco recibió atención preescolar.

En la educación básica hay graves problemas de calidad. Según pruebas que se han estado aplicando, los alumnos de cuarto año de educación básica aprenden algo menos de la mitad de lo que se espera de ellos, y los alumnos inscritos en escuelas gratuitas, provenientes de familias de bajos ingresos, aprenden sensiblemente menos que los inscritos en escuelas pagadas.

En la educación media se presentan los mismos problemas de calidad e inequidad, agravados por la gran desorientación existente en cuanto a los fines que debe cumplir. La educación media no prepara adecuadamente para el trabajo, ni para la educación superior, y tampoco da al estudiante los instrumentos necesarios para comprender, participar e interpretar la sociedad en que vive.

La educación superior presenta déficit de cobertura y una acentuada descoordinación y fragmentación institucional. Hoy, la cobertura del sistema universitario, en relación a la población entre 20 y 24 años, es inferior a la de 1973.

Tareas

Frente a esta situación, buscaremos hacer efectivo el derecho y la oportunidad de los chilenos a una buena educación en todos los niveles, reafirmando los principios de la libertad de enseñanza y de un papel activo y responsable del Estado en las tareas educacionales.

En el nivel de educación prebásica esperamos ampliar la cobertura de la educación formal y de la no convencional, estimulando la participación activa de la comunidad. A la vez, procuraremos mejorar la calidad del sector actualmente cubierto a través de programas de perfeccionamiento y capacitación. Este conjunto de acciones está siendo evaluado y coordinado por una Comisión Interdisciplinaria e Interinstitucional, bajo la tuición del Ministerio de Educación.

Para el nivel de educación básica



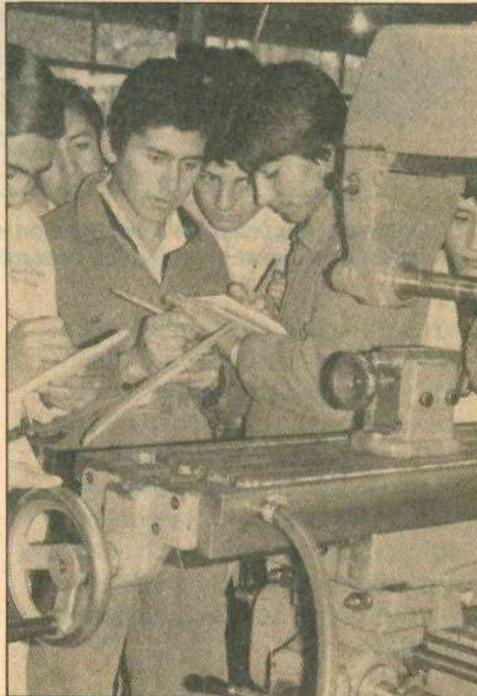
se ha iniciado un programa de mejoramiento que se extenderá durante todo el período de este Gobierno, y que en el presente año beneficiará a los novecientos establecimientos de más bajo rendimiento del país.

En relación con la educación media se lleva a cabo un proceso de investigación, experimentación, innovación y evaluación que permitirá generar, previa una amplia discusión nacional, el consenso necesario sobre las orientaciones y fines de este nivel, tanto en lo que se refiere a la formación para el trabajo como a la preparación para la educación superior.

Educación para el trabajo

Con respecto a la educación para el trabajo, se está diseñando un programa de capacitación y formación profesional en la empresa, que involucra al Ministerio de Educación, al Servicio Nacional de Capacitación y Empleo y al futuro Instituto de la Juventud. Sus destinatarios son jóvenes entre 15 y 24 años, que no estudian ni trabajan. En cuatro años abarcará 160 mil jóvenes. Este programa es una expresión concreta del compromiso de este Gobierno

Se promoverá la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes y servicios de carácter cultural, de modo que espectáculos como el que ofrece nuestro Ballet Folclórico Nacional, BAFONA, pueda seguir mostrándose a todos los públicos del país.



El programa de la educación para el trabajo está destinado a jóvenes entre 15 y 24 años de edad.

con la creación de mayores oportunidades para la juventud.

Profesores

Conscientes del deterioro padecido por la profesión docente, estamos estudiando con la audiencia del Colegio de Profesores, un Estatuto de la Profesión Docente, que regule a nivel nacional la carrera de profesor. Este Estatuto mejorará la calidad de la educación, hará justicia al profesorado y permitirá resolver, sin apasionamiento ni prejuicios, el problema de la administración y gestión del sistema educativo.

Municipalización y subvenciones

En cuanto a la gestión del sistema se mantendrá el rol central del Municipio, pero se rectificará su actual dependencia de la exclusiva voluntad de los alcaldes, funcionarios, asignando al Ministerio de Educación la función de supervisar y apoyar el proceso educativo, y sobre todo de velar por su equidad. Nuestro objetivo es consolidar una institucionalidad que combine los principios de descentralización, participa-

ción de los profesores y de la comunidad, respecto a las diversidades culturales y regionales, y eficiencia administrativa.

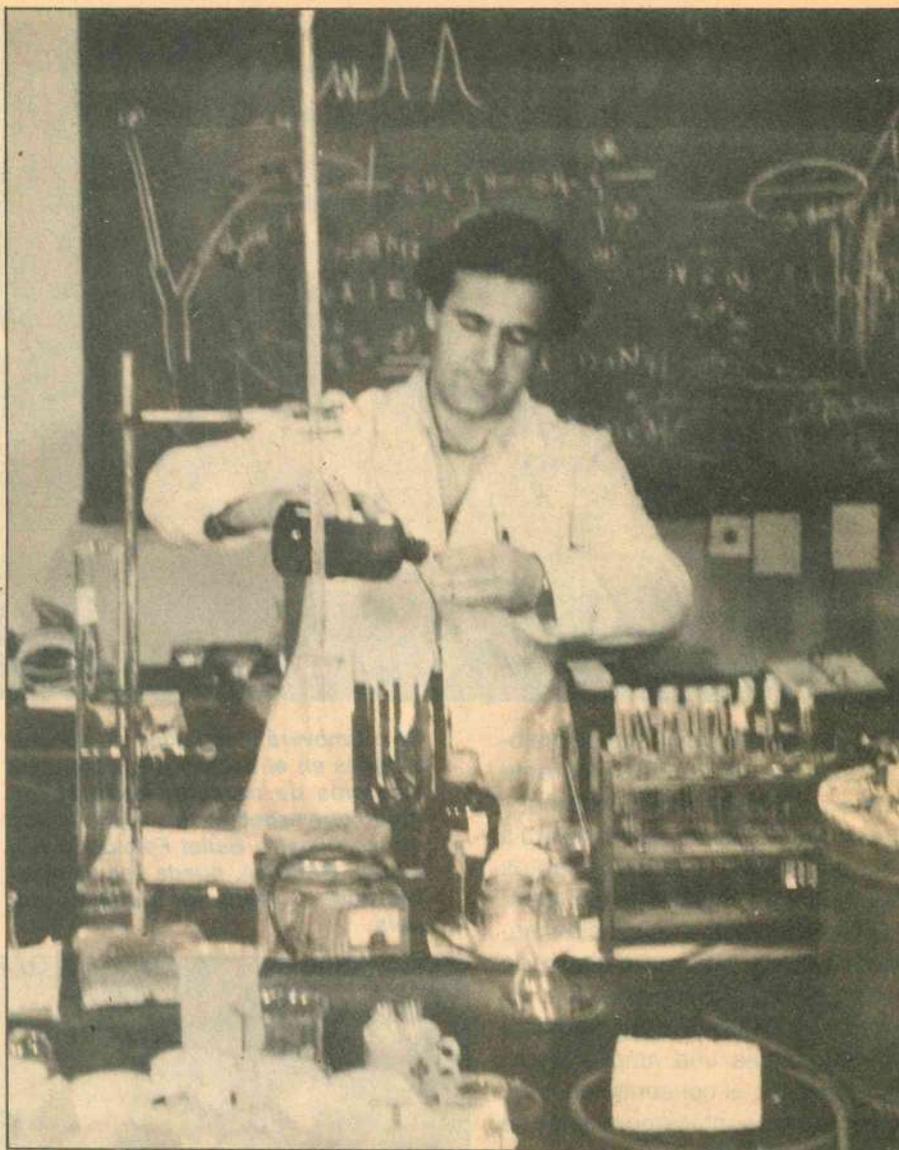
En armonía con la meta de lograr una mayor equidad, el Gobierno mantendrá el sistema de subvenciones a la educación gratuita. A la vez procurará incentivar la participación de la comunidad en este propósito. También estudiará las distorsiones que existan en el uso de los fondos públicos destinados a apoyarla, para adoptar las medidas que las corrijan.

Educación superior

Estamos conscientes de que la educación superior es crucial en el desarrollo del país. Sin embargo, tras las políticas aplicadas durante los últimos años, el sistema de educación superior, particularmente el universitario, padece hoy serios problemas de gobierno, coordinación y financiamiento, entre otros. Por ello, respetando el principio de autonomía universitaria, el Gobierno ha creado una Comisión de Estudios, de composición pluralista y de alto nivel académico, que dentro de seis meses deberá hacer proposiciones para una legislación general de mediano y largo plazo que regule el sistema de educación superior.

Desarrollo científico

En el plano del desarrollo científico, el actual nivel de las ciencias en Chile es sólo producto del esfuerzo personal aislado de los investigadores de universidades y centros privados. Al país le ha faltado lo que ha sido un factor decisivo en el desarrollo científico en otras naciones: una política nacional y un compromiso gubernamental claro con el avance de las ciencias. Estamos empeñados en la formulación de esa política, de modo de estimular la investigación; revitalizando el Consejo Nacional de Investigación Científica y Tecnológica, e implementando gradualmente los recur-



El Gobierno impulsará la investigación científica en universidades y centros privados para lograr un auténtico desarrollo científico.

sos para la actividad científica a través del Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico y los presupuestos universitarios. El apoyo a la investigación en universidades y centros privados, el cultivo de las ciencias a lo largo del país y la formación de personal en áreas prioritarias y áreas retrasadas nos pondrá en el camino de un auténtico desarrollo científico.

Ambito cultural

En el ámbito de la cultura, respetando la autonomía de sus diversas

expresiones, creemos necesario incentivar la creatividad en sus múltiples expresiones y promover la igualdad de oportunidades en el acceso a los bienes y servicios de carácter cultural. Con tales fines hemos iniciado un esfuerzo de coordinación para generar una política cultural que, junto con fortalecer la comunidad de los creadores artísticos e intelectuales y canalizar sus aspiraciones, favorezca el desarrollo de la cultura popular y el acceso de las grandes mayorías a estos bienes y servicios ☉

EL DEPORTE Y LA RECREACION

● EL DEPORTE ES UNO DE LOS ROSTROS PRINCIPALES DE UN PAIS, POR ESO DEBE SER UN ROSTRO DE ESPERANZA.

Dr. Iván Navarro Abarzúa
Director General de Deportes y Recreación

● EL DEPORTE ES MAS QUE UN CONJUNTO DE MOVIMIENTOS, Y LA RECREACION ALGO MAS QUE UN PASATIEMPO.



Nota: En el primer seminario nacional de este año, organizado por el Departamento de Educación Extraescolar dependiente de la Dirección General de Educación, se realizó una ceremonia inaugural presidida por el ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar. En este acto participó también el director de la DIGEDER, profesor y doctor en Educación, Iván Navarro Abarzúa. El destacado maestro aprovechó la ocasión para expre-

sar, a todos los encargados de la educación extraescolar del país y, a través de ellos, a la comunidad nacional, su planteamiento sobre lo que debe ser la DIGEDER, sus reflexiones sobre el deporte, la recreación, los valores que deben promover y su relación con lo educativo. Dada la importancia del contenido para los profesores y profesionales vinculados a la educación y al ámbito deportivo, publicamos esa intervención en su totalidad.

Que el deporte es más que un conjunto de movimientos físicos, y que la recreación es también algo más que un pasatiempo, son verdades que nos enseña el conocimiento contemporáneo. Que lo que ambos —el deporte y la recreación— promueven es mucho más que la mecánica ocupa-

ción del tiempo libre o la dinámica del ocio, lo enseña el sentido común.

En efecto, el deporte y la recreación son ámbitos en donde se conjugan valores que son permanentes y en donde se neutraliza el afloramiento de antivalores que rondan insistentemente por la vida de nues-

tras sociedades modernas.

¡Quiero ser aún más enfático!, si el deporte y la recreación no promueven primeramente valores positivos, no son ni lo uno ni lo otro en rigor, sino sólo un conjunto de movimientos, acciones y entretenciones irrelevantes, de esos que no dejan huella, que no forman, no educan ni trascienden.

El desafío

El desafío es enorme en este plano, porque venimos saliendo de un período cargado de pragmatismo y de concepciones mecanicistas, que han conducido a una pérdida del sentido profundo que tienen estas actividades para la vida integral del hombre de nuestro tiempo.

Las tendencias prácticas del deporte y la recreación de hoy, parecen demostrar un olvido del hombre, como centro de toda actividad humana: ¡Y el deporte y la recreación lo son por esencia!

Los hechos, una y otra vez, nos muestran el éxito individual como la medida del éxito deportivo, la ampulosidad y las luces como la medida del éxito recreativo. Sin embargo, ¿qué queda después de un accionar mecánico, pragmático y vacío como éste? Una vez más los hechos demuestran que sólo permanecen la frustración y el desánimo.

Los pueblos de hoy y los acontecimientos políticos y culturales que en ellos ocurren, nos muestran el triunfo del humanismo, la prevalencia de valores permanentes por sobre los muros de cemento y las algarabías pasajeras.

Cultivo de valores

Sin embargo, no quiero caer en el extremismo de definir el deporte y la recreación como lo que no pueden ser o lo que no deben ser: su objetivo es el cultivo de valores fundamentales, esto es el cultivo de un espíritu individual y social sólido y bien fundado. Pero ellos también deben contribuir, con especial fuerza, al crecimiento corporal y psíquico, especialmente de las generaciones jóvenes; deben contribuir a fortalecer un cuerpo sano para alcanzar un espíritu sano, simbiosis maravillosa que resume la esencia de la vida.

El compañerismo, la sana competencia, la solidaridad, el crecimiento constante, la superación, la generosidad, la humildad y la alegría constituyen un círculo de valo-

res que bien podrían ser la base de la mejor de las axiologías. Sin embargo, más que ello, hoy se precisa clasificar y explicitar estos valores como el fundamento de una teoría del deporte, que a su vez, establezca una ética deportiva nueva, que conjugue la exigencia espiritual con la corporal como fundamentos intrínsecamente ligados al sentido verdadero del deporte y la recreación.

Rostro del país

Es el desafío que se nos presenta en el Chile de hoy, un Chile que renace a la democracia y que busca llenar de sentido trascendente a cada uno de los componentes de la vida social. Es el desafío que tienen todos los deportistas del país, los dirigentes deportivos y especialmente la Dirección General de Deportes y Recreación que, por encargo del presidente de la República, Patricio Aylwin Azócar, me honro en representar.

Queremos pensar en el deporte y la recreación como bienes sociales, que deben servir al Chile de hoy y que, para hacerlo eficientemente, deben definir su sentido y alcance real, más allá de las contingencias de un gobierno, pero también más acá de la improvisación y de la inmediatez.

El deporte es uno de los rostros principales de un país, rostro que muestra al exterior lo que el país es, y hacia el interior lo que el país es y lo que desea ser.

Por lo mismo, debe ser un rostro de esperanza, de vigor sano, de alegría y de juventud. Ese rostro está hoy un tanto deformado: Maracaná, las interminables confrontaciones públicas de dirigentes deportivos, el intervencionismo desmesurado del organismo estatal encargado de la superintendencia del deporte, los magros resultados internacionales, tienen construido este rostro de Chile que es su deporte.

Canal propicio

La Digeder más que un ente de superintendencia, motivador, coordinador y activador de la actividad deportiva y recreativa, ha sido un



Para el director de DIGEDER es primordial el contribuir a la formación física de la juventud activando campeonatos escolares de nivel regional y nacional.

bolsillo grande de donde todos quieren sacar sólo dinero. Su estructura institucional es la de una gran cabeza, pero sin cuerpo y sin alma, sin estructura regional, provincial y local, el organismo estatal encargado del deporte se apaga en organismos privados y traspasa bienes y responsabilidades en forma indiscriminada, sin planes de mediano y largo plazo. La Digeder ha caído en el mayor de los inmediateismos, reaccionando frente a estímulos espontáneos que representan las instancias del deporte de alto rendi-

● **LA DIGEDER
CONTRIBUIRA A LA
FORMACION FISICA
DE LA JUVENTUD
ACTIVANDO EL
CANAL ESCOLAR.**

miento o del deporte masivo.

Sin calificar intenciones o personas y sin desconocer los logros de las administraciones anteriores, se puede decir que la Digeder debe ser reorganizada y reorientada gradual pero radicalmente. Esta debe asumir todas las tareas que le asigna la ley, en especial la de superintendencia del deporte nacional; debe rehacerse institucionalmente, propendiendo a la descentralización y a la generación de instancias que promuevan eficazmente el deporte y la recreación a nivel regional y local; debe ser capaz de fijar un rumbo nítido y de largo alcance al deporte y la recreación, generando un rostro de Chile que sea alegre,

Una de las tareas de la DIGEDER es prestar apoyo al desarrollo y funcionamiento del fútbol profesional, de modo que éste se constituya en un factor de sana competencia.

vital, esperanzador, triunfador y dinámico; la Digeder, en fin, debe constituirse en un canal propicio para que —con la participación de todo el mundo deportivo y por la confluencia de la voluntad colectiva— se generen los marcos legales y jurídicos que el desarrollo deportivo y recreativo exigen para que las relaciones de este ámbito se ejerzan democráticamente y para que, en consecuencia, sean verdaderos espacios de participación y crecimiento.

Todo esto conforma nuestro desafío en el Chile de hoy. No lo queremos encarar con grandilocuencia, sino con la medida y con el respeto de quien conoce la dimensión real de la tarea, pero también con el entusiasmo y la decisión que ello implica.

Permítanme ahora, después de definido el marco de nuestra política global, definir el campo más práctico.

Deseo presentar las que constituirán algunas de nuestras tareas prioritarias, sin que ello agote nuestro compromiso: el gobierno del presidente Patricio Aylwin ha enfatizado la necesidad de someter el programa de gobierno al juicio y a la participación permanente del pueblo. Lo que a continuación expongo tiene también ese sentido: son pro-

puestas a disentir, a mejorar, e incluso a cambiar si fuese necesario.

Dicha propuesta ofrece varios planos.

Principios fundamentales

Se hace imprescindible:

—Echar las bases sólidas de una teoría del deporte que permita concebirlo como un factor esencial para el crecimiento físico y espiritual del país.

—A partir de una teoría del deporte, se deberá diseñar una ética deportiva y recreativa nueva, que le dé a estas actividades un carácter unitario, planificado, dinámico y adecuado a las expectativas y necesidades de los deportistas y del país en general.

—Sobre la base reseñada, se iniciará el estudio de una nueva ley del deporte y la recreación, que manteniendo lo positivo de la actual (Ley 17.276 de 1970), proyecte el deporte y la recreación, interpretando democráticamente las expectativas de los deportistas y del país, superando en forma resuelta las múltiples limitaciones, dualidades y ambigüedades existentes en la actualidad.

Orden institucional

Se impone la tarea urgente de descentralizar y democratizar la Dirección General de Deportes y Re-



creación (DIGEDER) tendiendo a:

–La normalización jurídica de su funcionamiento.

–La regionalización de su estructura administrativa, hoy fuertemente centralizada.

–La transparencia de sus procedimientos, devolviéndole la fe pública que precisa como servicio de todos los chilenos.

–La fluidez y eficiencia de su relación con las organizaciones deportivas y recreativas del país, en orden a respetar su autonomía, pero también a coordinar y controlar el logro de los objetivos que el país tiene en materia de deporte y recreación.

–La eficacia en el cumplimiento de su función de superintendencia y la equidad en su tarea de asignar los recursos que el Estado asigna al deporte y la recreación.

Orden operativo

Las principales tareas se orientan a:

–Apoyar decididamente el deporte de alto rendimiento, transformándolo en un rostro adecuado del país hacia el exterior, y en una instancia dinámica de motivación positiva para las nuevas generaciones del país.

–Prestar su apoyo al desarrollo y funcionamiento del fútbol profesional, de manera que éste se constituya en un factor de sana competencia, en un difusor de valores positivos y en un medio para el sano esparcimiento de la juventud.

–Desarrollar prioritariamente el deporte popular, especialmente en los sectores sociales más marginados, de manera que éste contribuya



La DIGEDER debe tratar de mejorar el rendimiento deportivo, trabajando con entusiasmo y ayudando a los deportistas.

al mejoramiento de la calidad de vida.

–Prestar atención prioritaria a la recreación popular, para que se intensifique y llegue a todos los sectores de la sociedad, constituyéndose en un bien social y en una fuente de integración y participación popular.

Tareas específicas de mediano y corto plazo

–Contribuir a la formación física de la juventud, activando el canal escolar, los campeonatos escolares de nivel regional y nacional, y el establecimiento de iniciativas en sectores de extrema pobreza, como la creación de centros abiertos recreacionales y deportivos, la ejecución del programa "Juega con las estrellas", que llevará a los deportistas de élite a las escuelas de sectores populares para promover su deporte, etc.

–Ayudar al mejoramiento del deporte y la recreación, a través de la instalación de una escuela nacional de formación de dirigentes deportivos y recreativos, con el fin de dar

agilidad eficiente a la base deportiva del país y se sienten los fundamentos sólidos de una política deportiva y recreativa exitosas.

–Desarrollar un programa de capacitación y promoción de talentos deportivos, que en forma descentralizada y planificada, permita abrir espacios de desarrollo deportivo a los ricos recursos humanos existentes en el país.

–Incentivar la recreación y el deporte masivo, mediante la creación de centros vecinales de recreación y deportes, en donde se concentre una adecuada infraestructura para el desarrollo de potencialidades, situadas principalmente en sectores de extrema pobreza.

–Democratización del deporte y la recreación, tanto a nivel del acceso a ellos como un bien social, cuanto en relación con la generación y funcionamiento de su estructura orgánica de diverso nivel.

Ello se traducirá en nuevas formas de relación con la organización deportiva, pero también en la planificación de acciones que involucren a la totalidad de la población, por ejemplo las competencias deportivas y recreativas interciudades, las jornadas regionales y nacionales de montañismo y diversos eventos para el aprovechamiento del ocio y del tiempo libre.

–Canalización de los recursos estatales mediante mecanismos racionalizados y eficientes. Para el efecto, se exige la máxima organización a los canales escolar, laboral, vecinal y de las FF.AA., la transformación del canal universitario en un canal para toda la educación superior, incluyendo la de carácter pri-



vado, y la creación del canal campesino, que preste atención al deporte y la recreación en sectores rurales. Por lo equívoco a que conduce, se eliminará el actual canal recreativo, asimilando sus componentes a la estructura ya existente.

—El trabajo de Digeder en el plano del deporte y la recreación masiva se desarrollará preferentemente a través de estos canales y las organizaciones a ellos afiliadas.

—Diversificación de las fuentes de financiamiento, destinadas al deporte y la recreación, tendiendo a incorporar recursos provenientes de la cooperación internacional, del sector privado del país y de otras fuentes alternativas, que permitan ampliar la cobertura de la actividad de Digeder, posibilidad actualmente limitada por el decreciente aporte financiero que provee el concurso de pronósticos deportivos, para el efecto.

—Contribución al mejoramiento del deporte y la recreación, mediante la organización y puesta en práctica de un programa de investigación en disciplinas del deporte y en actividades recreativas, que permitan optimizar su práctica, mejorar los niveles de rendimiento deportivo y equipar adecuadamente a dichas actividades.

De la misma forma, se trabajará en la centralización de la información existente en materia deportiva y la generación de un adecuado sistema documental, que sirva de base a la investigación y al estudio sobre el deporte y la recreación.

Colaboración de todos

He querido hacer este planteamiento de lo que constituirá las bases de una política de Digeder en esta oportunidad.

El escenario y la ocasión son propicios para comprometernos a desarrollar una obra de envergadura, seria y de largo alcance en materia de deporte y recreación: pido colaboración para llevarla a buen término, porque el éxito de este compromiso será el éxito de Chile y de su juventud.

Pido colaboración a los dirigentes deportivos para que con humildad y con responsabilidad contribuyan a democratizar la estructura deportiva del país, a mejorar los niveles de eficiencia administrativa y a fundar su comportamiento en una ética deportiva clara y transparente.

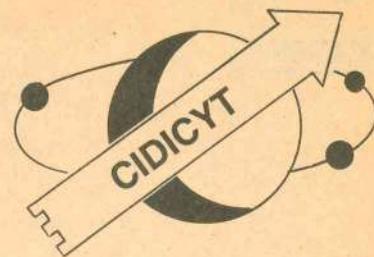
Pido colaboración a los deportistas para cambiar el rostro del deporte a Chile, para devolverle la fe en sí mismo, para imprimirle una imagen alegre y para ayudar a que las nuevas generaciones crezcan física y espiritualmente.

Pido colaboración al país entero, para que nos represente nuestros deberes, nos exprese sus necesidades y participe en las actividades del deporte y la recreación, entendiendo que éstos son bienes sociales, a los que todos tenemos derecho.

Pido la cooperación del personal de Digeder a todo nivel, para que con esfuerzo y generosidad hagamos de este organismo una instancia de real apoyo, coordinación, motivación y control de la actividad deportiva y recreativa del país, de modo que éstas sean eficientes y contribuyan al engrandecimiento espiritual y cultural de Chile.

Pido la cooperación del personal de Digeder a todo nivel, para que con esfuerzo y generosidad hagamos de este organismo una instancia de real apoyo, coordinación, motivación y control de la actividad deportiva y recreativa del país, de modo que éstas sean eficientes y contribuyan al engrandecimiento espiritual y cultural de Chile.

Centro de Investigación y Difusión Científica y Tecnológica



SEMINARIOS A DISTANCIA: PARA DOCENTES DE ACTUALIZACIÓN Y REFORZAMIENTO PROFESIONAL:

- 1.- Apresto integrado para la educación parvularia y básica.
- 2.- Astronomía elemental para educación básica y media.
- 3.- Educación sexual para educación básica y media.
- 4.- Una visión a la posible educación del año 2000.
- 5.- Renovación pedagógica en el aula.
- 6.- Comunicación efectiva con nuestros alumnos.
- 7.- Material didáctico de bajo costo para profesores de:
 - a) Física
 - b) Química
 - c) Biología
 - d) Técnico-Profesional.

- Cada Seminario equivale a 120 horas docentes mediante el sistema de módulos
- Duración 1 semestre
- Inscripciones: del 1º al 31 de julio

EVENTOS REGION METROPOLITANA:

- Julio, 9, 10 y 11 Enseñanza de la computación en el aula.
- Agosto, 17 y 18 Enseñanza de la ciencia y la tecnología a nivel de aula.
- Septiembre, 21 y 22 La creatividad del docente en la Educación Parvularia.

Información en:
Gral. Jofré 78
Fonos: 343085 y 2229321
Santiago.



EDUCACION

TEMA CENTRAL

INVESTIGACION CON PARVULOS

LA ADQUISICION DEL LENGUAJE

Nota: Este trabajo es el resultado del Proyecto I-85-5 patrocinado por la Dirección de Investigación y Desarrollo, Universidad Austral de Chile, Valdivia (Fulbright Grant 88-70698). Se agradece la colaboración prestada en la recopilación de SES, a los jardines infantiles Montessori y Capullito, de Valdivia.

Prof.: **Omer Silva V.**
Magister en Lingüística
Educativas de
Párvulos: **Mirtha Fuentes J.**
Gloria Mulsow G.
Nora Schythe E.
Teresa Oyarzún R.
Facultad de Filosofía y
Humanidades, Universidad
Austral de Chile,
Valdivia, X Región

Las últimas tres décadas se han caracterizado por mostrar un gran incremento en los estudios sobre adquisición y desarrollo del lenguaje. Sin embargo, la mayoría de las investigaciones (al menos en lengua inglesa) se han concentrado en aspectos estructurales y fonológicos de los enunciados infantiles, en desmedro de aspectos semánticos. En la presente investigación hemos tomado como premisa básica los estudios de Clark y Clark (1977) sobre desarrollo semántico (DS), conocidos en sicolingüística evolutiva como "hipótesis de los rasgos semánticos" (HRS), la que más ha producido investigación en este aspecto del desarrollo lingüístico de los niños. Está orientada hacia la naturaleza del significado que el adulto tiene de las palabras y la forma como los niños adquieren aquellos significados.

El "significado adulto" está compuesto de pequeñas unidades de significados llamadas "rasgos". Las palabras comparten estos rasgos, pero cada una se distingue de otra por su combinación única de los mismos. Así los rasgos semánticos de "cebra" incluye [+vivo], [+animal], [+salvaje], [+cuadrúpedo], [+melena], [+veteada]. Aunque existen animales similares, tales como "caballo", que participa de muchos de estos rasgos semánticos.



Según la hipótesis de rasgos semánticos, la adquisición y desarrollo del lenguaje traza el curso del conocimiento que el niño comienza a formarse.

• EN ESTA INVESTIGACION SE UTILIZA COMO PREMISA BASICA UNA FORMULACION HECHA EN 1977 POR E. CLARK Y H. CLARK, DENOMINADA HIPOTESIS DE LOS RASGOS SEMANTICOS, HRS.



El niño pequeño tiene tendencia a aplicar una misma palabra a objetos similares. Así, por la similitud entre un perro y un gato, asimila estos elementos para formarse un esquema para "gato".

ticos, ninguno comparte el conjunto completo.

Repertorio inicial

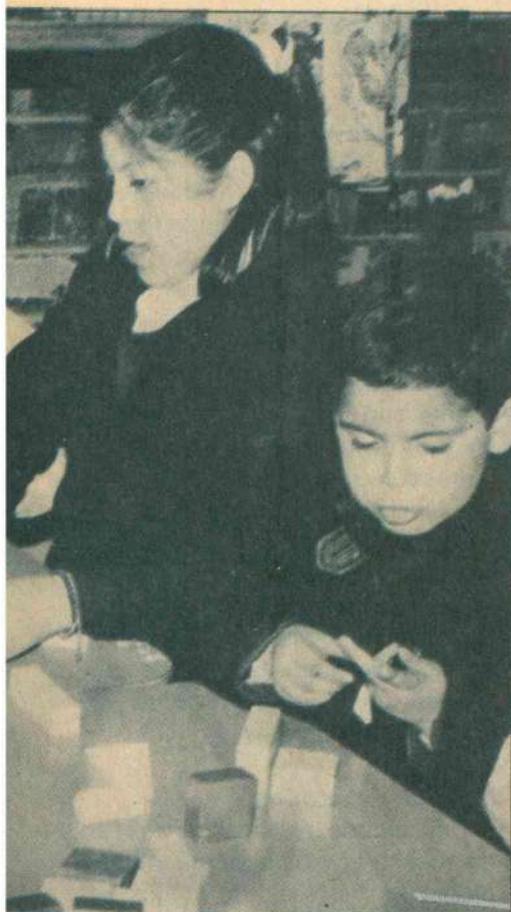
De acuerdo con la hipótesis de los rasgos semánticos, los niños frecuentemente comienzan a usar palabras reales, conociendo un conjunto parcial de sus rasgos semánticos. Por ejemplo, con sólo dos rasgos de "perro", un niño podría tomar la palabra "perro" para significar [+ viviente] y [+ cuadrúpedo]. Y al ver una cebra, podría llamarla "perro", ya que los rasgos semánticos que identifican a "perro", para el niño son compartidos por "cebra". A medida que los niños adquieren rasgos semánticos, cada palabra de su repertorio léxico inicial encierra menos referentes no cubiertos por el significado del adulto.

Clark (1989) sostiene que el niño tiene accesos parciales en el desarrollo léxico que corresponden a rasgos presentes en el léxico adulto. Comienza identificando el significado de una palabra con una mínima cantidad de rasgos. El desarrollo semántico consiste en agregar rasgos hasta equipararse con el significado del adulto. Los aparentes "errores referenciales" (Dechert, 1982) se deben al desconocimiento de rasgos que permitan al niño delimitar sus categorías de significados.

Según la hipótesis de rasgos semánticos, los primeros aspectos que usa el niño derivan de las representaciones mentales que tenga sobre los objetos y eventos; y en una etapa posterior, y a medida que aprende más sobre la estructura particular de su lengua, sabe también qué rasgos, derivados de su representación mental, juegan un rol lingüístico particular.

Asimilación y acomodación

Para Owens (1986), el proceso de agregar rasgos semánticos, RS, y por ende la tendencia infantil de aplicar una misma palabra a objetos similares (perro v/s cebra) o dominio de aplicación no relevantes, ilustra los principios piagetanos de "asimilación" y "acomodación". Primero, observando similitudes entre "perros" y "gatos", asimila estos elementos idénticos para formarse un esquema revisado para "perro". Luego, cuando el niño aprende que "gato" difiere de "perro", de un modo significativo ocurre la acomodación. De este modo, el esquema revisado de "perro" se modifica dando lugar a la formación del "esquema" de gato. Con el fin de entender cómo el desarrollo del lenguaje refleja el desarrollo cognitivo, hay que tener presente el pensamiento preoperacional; el niño de dos a cinco años se forma esque-



mas mediante manipulaciones de tipo físico o mental, siendo revisados —los procesos— a través de la asimilación y acomodación. Los niños en edad preescolar son capaces de “decentración”, lo que significa que pueden concentrarse en más de una cualidad al mismo tiempo. Son también “preoperacionales”, es decir, incapaces de revertir las acciones mentalmente. De este modo, muchas de las palabras que los niños aprenden primero se refieren a partes del cuerpo, acciones u objetos familiares o individuos. Owen (1986) afirma que este tipo de palabras reflejan las etapas iniciales del desarrollo cognitivo que nos describe Piaget. Bowerman (1976) encontró que algunos niños parecen concentrarse casi exclusivamente en objetos; otros en nombres de personas o por frases sociales: “Hola”, “quiero”, etc. Tales diferencias están basadas en los estilos cognitivos presentes antes de la adquisición del lenguaje. A su vez, estos estilos o modos pueden basarse en tendencias innatas influenciadas por circunstancias que conducen al desarrollo de tipos particulares de esquemas (Muma, 1987). Esto significa que un niño con muchos parientes en el hogar, por ejemplo, puede desarrollar “frases sociales”; por el contrario, un niño que sólo tiene contacto con su madre y juegos, puede concentrarse en aprender nombres de objetos. Ello explica que tan pronto como un niño se forma esquemas y aprende el nombre de un objeto tiende a aplicar ese término a todos los objetos similares. Estos procesos son los que Clark y Clark (1977) denominan “sobreextensiones semánticas” (SES).

Función simbólica general

El respaldo a una estructuración semántica en el lenguaje infantil proviene de estudios interculturales (Slobin, 1979), donde se sugiere que las primeras reglas semánticas

Conociendo los rasgos semánticos de “caballo”, el niño llamará así a la cebra, por la similitud que tienen.



(significados) son universales. Vale decir, que un pequeño conjunto de “operaciones”, acciones mentales que pueden revertirse (Hudson y Nelson, 1984), y relaciones, pueden describir los significados expresados en diversas formas, llamados “enunciados multimorfémicos” (Owen, 1956), sea cual fuere la lengua que el niño aprenda; contrariamente a lo que nos presenta el generativismo de Chomsky (1980), en el sentido de que estas reglas comunes representan un patrón general de desarrollo cognitivo y no de estructuras innatas. McLean y Snyder-McLean (1978) afirman que la universalidad del intento comunicativo implica, sin considerar su cultura y lengua, que la mayoría de los niños operan de un modo similar en la formación de una concepción del mundo. Es decir, que los niños aprenden las relaciones básicas de los objetos dentro de su ambiente; reflejándose en las estructuras semánticas o primeros significados. Nelson (1984) corrobora esto al

sostener que estas relaciones forman una estructura general del lenguaje que los niños aprenden a expresar atendiendo activamente el ambiente lingüístico, hablando de aquello que ellos conocen. Es que el lenguaje está enclavado en el conocimiento existente sobre el mundo y sirve como medio de representación del mismo. Consecuente con Piaget, el lenguaje es sólo uno de los diversos métodos de representación de la realidad: es una función simbólica general.

Basado en lo anterior, la hipótesis de los rasgos semánticos, HRS, es también consecuente con el orden evolutivo de codificación lingüística en las relaciones semánticas que pueden reflejar el orden de las estructuras cognitivas.

Material y métodos

De acuerdo al principal objetivo de nuestra investigación se trató de probar la “hipótesis de rasgos semánticos”, (HRS), para entender y explicar un aspecto de su desarrollo

● PARA EL ADULTO
LAS PALABRAS
CONTIENEN RASGOS
SEMANTICOS QUE
PERMITEN
DIFERENCIAR UN
CABALLO DE UNA
CEBRA.

en la adquisición del español como lengua materna en dos grupos de niños de edad preescolar: sala cuna (0-2 años), nivel medio menor (2.1-3.0 años), de nivel socioeconómico medio alto y medio bajo de la ciudad de Valdivia, de acuerdo con la estratificación social de jardines infantiles proporcionada por la Escuela de Educación Parvularia, Universidad Austral de Chile.

Se recopiló un corpus informativo de alrededor de doscientas extensiones semánticas, de las cuales 165 correspondían a registros adecuados y el remanente no se clasificó por contener solamente aspectos fonológicos irrelevantes para nuestro trabajo. Se utilizó la "pauta de registros diarios" de Clark y Clark (1977), con el fin de detectar cómo los niños, en los primeros años del desarrollo léxico espontáneo, establecen relaciones entre "dominios conceptuales primarios" (DCP) o primeros significados (ver Tabla 1) y el nivel de desarrollo de los mecanismos lingüísticos del español. Con esto se replicó el diseño de Clark y Clark en el sentido de detectar si el mayor número de sobreextensiones semánticas (SES) se presenta en la categoría "forma".

La hipótesis de rasgos semánticos, HRS, especifica también que los primeros rasgos semánticos que usa el niño en esta edad se derivan de las representaciones mentales



De acuerdo con la hipótesis comentada en este trabajo, si el niño denomina nono a su perro, también llamará así a otros animales parecidos.

que éste tenga sobre los objetos y eventos a través del canal perceptivo-visual. Afirma, en consecuencia, que el niño adquiere primero los rasgos que van de lo más general a lo particular, constituyendo su primera prioridad en el desarrollo semántico.

Las sobreextensiones semánticas fueron observadas y recogidas por las educadoras de párvulos y el personal auxiliar que atienden a los niños en los niveles de 0 a 3 años, siendo estas últimas entrenadas en la distribución y administración de la "pauta de registros diarios" de Clark y Clark, cubriendo todas aquellas actividades relacionadas con la interacción o estimulación verbal, importante en la atención que el niño recibe en este nivel de la educación preescolar.

Por tratarse de una réplica del diseño de Clark (op. cit.) y por no existir antecedentes en español en desarrollo semántico referente a manejo de variables, no fue posible delimitar otras en forma más rigurosa, ya que las investigaciones realizadas en otras lenguas (inglés,

TABLA 1

Palabra dicha por el niño	Primer referente	Dominio de aplicación
/nono/	perro	juguets con figuras de animales, animales en general.
/vava/ /von/	herida avión	caerse, heridas, dolor. avión, pájaros, todo aquello que se mueve en el aire.
/na'nai/	muñeca	otros niños, figura humana, insignia de la educadora.

francés, alemán, húngaro, ruso, danés, japonés) no presentan información al respecto. Consecuentes con los objetivos de nuestra investigación en nuestro medio, precisamos las más relevantes en atención a que si aceptamos las sobreextensiones semánticas, SES, como expresiones de un nivel de desarrollo productivo del lenguaje infantil, la interrogante es: ¿qué factores las determinan? Entonces, siendo SES la variable dependiente (Y), se consideraron como variables independientes de tipo individual la "edad" y el "nivel", y las ambientales: el jardín infantil al que asiste el niño.

Se podrían observar diferencias y/o similitudes en las SES según los rangos de edad 0-2 (sala cuna); 2.1-3.0 (medio menor) y el nivel socioeconómico del jardín infantil. Esto último por cuanto la asistencia a uno u otro establecimiento podría ser importante en la producción de SES, dada la interacción verbal como "input lingüístico" en la aparición de extensiones semánticas.

Resultados

Nuestro interés fue someter a prueba la "hipótesis de rasgos semánticos". Los resultados revelan los porcentajes y registros realizados en un jardín infantil de nivel socioeconómico alto y en un jardín de nivel socioeconómico bajo.

La categoría "forma" es la de mayor incremento: 82.3% y 60%, respectivamente. Ello nos demuestra que el canal perceptivo visual es el que ejerce mayor influencia en la producción de sobreextensión semántica, SES. En otros términos, se derivan de las percepciones que tiene el niño acerca de las propiedades de los objetos y eventos del mundo exterior (input lingüístico perceptual).

En ambos establecimientos de atención infantil las categorías de textura, sonido, tamaño, gusto y movimiento se presentan con menos frecuencia.

A juzgar por la literatura sobre desarrollo semántico, y el carácter descriptivo de los estudios realiza-



Según la pauta de registros diarios de Clark y Clark, se detectó que en los primeros años del desarrollo léxico, el niño adquiere primero los rasgos que van de lo general a lo particular. Así, la muñeca, como primer referente, es aplicable a otras figuras humanas.

dos mediante anotaciones en registros diarios, podemos ver que los informes no son tan diferentes a los encontrados aquí, lo que permite sostener que probablemente las sobreextensiones semánticas, SES, son un fenómeno universal en las

primeras etapas de la adquisición del lenguaje. Chamberlain llevó a cabo este tipo de estudios en niños de habla inglesa en 1904, Guillaume en el francés en 1927, Idleberger en el alemán en 1913, Leopold nuevamente en inglés en 1949, que aunque tuvieron una orientación rudimentaria empíricamente, vislumbraron la hipótesis de rasgos semánticos formulada por Clark.

Otra característica en común que encontramos con otros estudios sobre desarrollo semántico en niños, es que la mayoría informa registros en aproximadamente el mismo rango de edad (0.7 a 2.6), enfatizando la idea de que las sobreextensiones semánticas, SES, ocurren en períodos muy breves durante el desarrollo del niño en su interacción verbal con padres y educadores. No cabe duda entonces, que las extensiones semánticas se relacionan categóricamente con el desarrollo léxico y, como lo señala Clark, pareciera existir una disminución gradual en las habilidades lingüísticas con el apareamiento de la "función heurística" o función del "por qué" que muy bien identifica Halliday (1975) Desde una perspectiva evolutiva, sería importante también investigar qué es lo que el niño conoce primariamente sobre el significado de sus primeras palabras y cómo tal conocimiento cambia durante el proceso de adquisición del lenguaje. Siempre existirán interrogantes sin responder dentro del contexto de este tipo de estudios, situación que, indudablemente, debe tener presente cualquier teoría o modelo sobre adquisición del lenguaje.

Está claro que los resultados nos hacen respaldar la hipótesis de los rasgos semánticos (HRS), en el sentido que el niño usa estrategias que son universales, yendo de lo general a lo particular. El aspecto semántico en estas primeras etapas del desarrollo lingüístico no puede ser ignorado ya que siempre va a ser esencial conocer qué quie-

re decir el niño en sus expresiones primarias, durante sus primeros años, más aún cuando todo está relacionado con su desarrollo perceptivo. Después de todo, la adquisición del lenguaje es lo que provee al niño de los medios para codificar y comunicar sus ideas, impresiones sobre el mundo exterior.

Discusión y conclusiones

Los resultados permiten afirmar con un adecuado nivel de certeza que cuando un niño usa una palabra en un contexto de una manera particular, estamos frente al fenómeno de la aparición de sobreextensiones semánticas, SES, relacionadas de algún modo con el significado que el adulto tiene de las palabras.

El término sobreextensión deriva de lo que el niño "extiende" a ítems léxicos que no corresponden a la luz del lenguaje del adulto. Una sobreextensión semántica ocurre cuando el niño emplea una palabra particular solamente en un conjunto limitado de contexto permitido por el contexto adulto, fenómeno común en el habla infantil.

Las SES revelan cómo los niños categorizan el mundo y qué aspectos de la experiencia encuentran relevantes para ciertas palabras. Estudiar las extensiones semánticas significa poder detectar las formas con las que los niños relacionan sus experiencias como, asimismo, el curso que éstas toman para aproximarse al significado adulto. Reflejan los problemas de nominación: cómo una etiqueta mejor conocida puede ser usada en lugar de aquélla adquirida más recientemente y más apropiada.

Nelson (1974) afirma que el niño pequeño está altamente comprometido en procesos de "clasificación de rasgos", en objetos y eventos y usa las palabras de un modo análogo; el niño que etiqueta un objeto correctamente en una actividad o tarea de nominación puede sustituirla por otra en el juego imaginativo. Al confirmar la hipótesis de los rasgos semánticos, HRS, podemos postular que los primeros signi-

● UN NIÑO PEQUEÑO CON LA PALABRA CEBRA PODRÍA DENOMINAR A UN PERRO O A UN CABALLO, ¿COMO LLEGA A DIFERENCIARLOS?



El niño llamará "von" (si su primer referente es un avión) a todo aquello que se mueva en el aire.

ficados derivan predominantemente de la conformación o del 'input lingüístico perceptual' proveniente de fuentes visuales. El aparente uso equivocado de los primeros significados en el niño, a nivel productivo, revelan bastante sobre su desarrollo lingüístico, en la medida en que busca establecer una consistencia con el uso de las formas adultas de las palabras, es decir, con las "convenciones que gobiernan el inicio del desarrollo léxico" (Clark, 1977).

No está claro todavía qué otros factores, además del ILP (input lingüístico perceptual) determinan las SES. Bowerman (1974), con el propósito de entender el proceso de adquisición del lenguaje, sugiere algunos factores cognitivos presentes en el niño y que posibilitan el desarrollo lingüístico posterior:

- 1) La habilidad para presentar objetos y eventos que no se encuentran accesibles a los canales perceptivos (visión, tacto, gusto, etc.).
- 2) El desarrollo de estructuras cognitivas básicas y operacionales relacionadas con espacio y tiempo, clasificación de tipos de acción, inserción de una acción dentro de otra, establecimiento de la permanencia del objeto, relación entre objetos y acciones y la construcción de un modelo de su propio espacio perceptual.
- 3) La habilidad para derivar estrategias de procesamiento lingüístico a partir de estructuras cognitivas generales.

Estas habilidades se desarrollan durante los primeros años de vida y contribuyen a la generación de las sobreextensiones semánticas, SES. Owens (1986) afirma, en este sentido, que los niños entre 0 a 2.5 años son verdaderos detectores sensoriales, que actúan sobre el mundo, explorándolo mediante la manipulación. Las interacciones sensorio-motrices tempranas forman un proceso que ayuda al niño a organizar los estímulos del mundo

real. Puede aprender a representar sus propias conductas motoras, y mediante el lenguaje, es capaz de representar el "referente" con símbolos verbales o primeras palabras.

Sobre lo anterior, Reich (1982) postula "la hipótesis semántico-cognitiva" (HSC) en la adquisición del lenguaje reflejada de alguna manera en nuestro estudio de SES. Se puede resumir en los siguientes términos:

- Los enunciados infantiles primarios (SES) parecen ser expresiones de relaciones semánticas percibidas, opuestas a las relaciones sintácticas innatas preprogramadas de los elementos lingüísticos.
- Las relaciones semánticas reflejan necesariamente la percepción de relaciones entre entidades y las acciones presentes en el ambiente del niño.
- Tales percepciones y el desarrollo de la comprensión de estas relaciones son el producto del dominio cognitivo en el funcionamiento intelectual.
- El producto del dominio cognitivo en sus formas de producción y comprensión de las relaciones entre elementos del ambiente forman parte del conocimiento que el niño tiene del mundo.

Tanto las sobreextensiones semánticas, SES, como los primeros enunciados infantiles reflejan su conocimiento de las relaciones entre las entidades y la acción que constituyen ese mundo (Carson y Silva, 1989).

De este modo, podemos concluir, basados en la hipótesis de rasgos semánticos (HRS) como en hipótesis semántico cognitiva (HSC), que el proceso de adquisición y desarrollo del lenguaje traza el curso del conocimiento que el niño comienza



Esta investigación se aplicó a niños de nivel sala cuna y del jardín infantil.

a formarse de su ambiente y lengua materna.

Bibliografía

CARSON, D. y SILVA, O. "Preclausal Patterns in Language Acquisition: A Study of Spanish-speaking Children in Chile",

Perceptual and Motor Skills, 68: 963-967, 1989.

CLARK, E. "The Principle of Contrast: A constraint on Language Acquisition", en B. Macwhinney (Ed.), *Mechanisms on Language Acquisition*. Hillsdale, N. Y.: Lawrence Erlbaum Ass, 1987.

CLARK, E. y CLARK, H. *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. Nueva York: Harcourt Brace, 1977.

CHOMSKY, N. *Rules and Representation*. Oxford: Blackwell, 1980.

DECHERT, H. W. *Psycholinguistics Models of Production*. Norwood, N. Y.: Ablex, 1987.

HALLIDAY, M.A.K. *Learning how to Mean*. Londres: Edward Arnold, 1975.

NELSON, K. "Concept, word, and Sentences interrelations in acquisitions as analogies", *Journal of Child Language*, 11: 337-346, 1974.

OWENS, C. *Language Development*. Ohio, Columbus: Merrill, 1986.

REICH, P. *Lenguaje Development*. Englewood Cliffs, N. Y.: Prentice-Hall, 1986.

SLOBIN, D. I. *Psycholinguistics*. Glenview, IL.: Scott, Foresman, 1979.

SNYDER-MCLEAN, L. "Verbal Information gathering Strategies: The child us of language to acquire language". *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 43: 306-325, 1978. ○

EL PROBLEMA DEL LENGUAJE INFANTIL

Dr. Elío Guerra Núñez
Neurólogo Infantil

El lenguaje es un instrumento de comunicación, y como tal le permite al ser humano interactuar con otros, de modo que sus pensamientos, ideas y afectos puedan expresarse en un proceso de señales y signos que el interlocutor recibe y comprende.

Con la evolución del hombre, este proceso comunicativo llamado lenguaje ha adquirido tal desarrollo y complejidad que le ha permitido el progreso cultural y tecnológico y le ha dado el sello diferencial con el resto de las especies animales.

Se distinguen en el lenguaje diferentes formas de comunicación: la verbal, que es el exponente más representativo y tradicionalmente reconocido, y la comunicación lecto-escrita, que aunque menos reconocida como lenguaje, es tan importante como la verbal. Los gestos simples o complejos son un elemento fundamental de comunicación cuando el habla o la escritura no son posibles.

Adquisición del lenguaje

El proceso de adquisición del lenguaje comienza desde el nacimiento.

• LA PERDIDA DEL LENGUAJE OCURRE SOLO DESPUES DE SEIS AÑOS DE EDAD.

to. Para tal aprendizaje, el niño debe contar con dos requisitos. Primero, la potencialidad biológica-genética, expresada a través de la audición, la capacidad cognitiva o intelectual, la estructura afectiva y el sistema gnósopráxico adecuado. En segundo lugar es necesario el ambiente que el adulto proporciona, el cual debe ser estructurado, estable y funcionalmente adecuado.

El desarrollo normal de este proceso evolutivo ha de seguir etapas sucesivas, en un orden inalterable y en una complejidad creciente. Podemos distinguir cuatro etapas:

- 1) Prelenguaje, desde el nacimiento hasta el primer año de vida. Se caracteriza por sonidos y actitudes sin calidad de signos. Por ello no es lenguaje.
- 2) Pequeño lenguaje, entre el año y los tres años de vida. Se determi-

Desde el nacimiento hasta el primer año de vida, el niño sólo emite sonidos que no constituyen el lenguaje.

na por la presencia de palabras y gestos simples en un comienzo, hasta llegar a una capacidad expresiva de frases y mímica compleja.

3) Lenguaje propiamente tal. Entre los tres y cinco años. La característica de este período es la complejidad de la comprensión y expresión de los signos del lenguaje. Se identifican tres niveles semiológicos:

- el nivel fonológico o aspecto sonoro del mensaje.
- el nivel morfosintáctico o aspecto gramatical en la construcción del mensaje.
- el nivel semántico o léxico, que es el relativo al significado que tienen los elementos del mensaje.

También se describe como parte del proceso madurativo en la adquisición del lenguaje el nivel pragmático o uso que se hace del lenguaje. Ello equivale al oportunismo, atinencia, duración, elocuencia, etc., en el uso del instrumento comunicativo.

4) Etapa del lenguaje tipo adulto. La edad de seis años marca el comienzo del habla bajo las exigencias que supone el lenguaje desarrollado. Es también a esta edad cuando el niño está capacitado para el aprendizaje del otro código complejo de signos y señales gráficas: el lenguaje de la lectoescritura. Ambos lenguajes son la base del aprendizaje escolar.

Alteraciones

Se pueden deber a tres factores causales:

* Hereditarios. Comienzan a manifestarse en cualquier momento del desarrollo del niño, su capacidad perturbadora en el proceso de adquisición del lenguaje es diferente para cada niño. Este factor tiene una alta frecuencia en la mayoría de los trastornos del lenguaje que no tienen otra causa demostrable. Nunca es causante de la pérdida del



En la educación preescolar, son los educadores de párvulos quienes deberían diagnosticar si el niño presenta patología en su lenguaje.

lenguaje, solamente de la adquisición de él.

* Ambientales, mórbidos. Las infecciones congénitas o adquiridas, traumatismos, tumores, malformaciones y otras pertenecen a este grupo. Ellas afectan a los órganos o sistemas que participan en el proceso del lenguaje: oído, ojos, vías nerviosas, receptivas, zonas cerebrales de procesamiento complejo, vías nerviosas de conducción de respuestas y efectores.

Este factor ambiental mórbido tendrá consecuencia distinta a nivel del lenguaje según sea el tipo de proceso patológico, la intensidad de su daño y la edad en la cual se produce. Por esta última razón, es causante tanto de los trastornos en la adquisición del lenguaje como de la pérdida de él.

* Ambientales socioculturales. Representados por lo que tradicionalmente se conoce como estímulo ambiental. Aquí el hogar mal constituido con adultos castigadores, gri-

tones o irritables, en distintos grados de ausencia, o sin comunicación entre sí, etc., producirán un ambiente pobre o inapropiado para el desarrollo del lenguaje. Esto es más dramático si el niño tiene una potencialidad genética al trastorno del lenguaje, o bien si ya revela una leve dificultad expresiva oral. Es fácil suponer que bajo este estímulo ambiental inadecuado se sumarán los trastornos de la personalidad a los trastornos del lenguaje existentes, los cuales ya significaban una dura carga para el niño.

Pérdida del lenguaje

Ocurre sólo después de los seis años de edad, cuando el lenguaje se considera desarrollado. Puede ser parcial o total, transitoria o permanente.

A la pregunta, ¿qué perturbaciones del lenguaje existen en el niño?, la respuesta es que se presentan distintas posibilidades de enfocar el análisis de la patología del lenguaje infantil, dado lo complejo del tema. Nuestra opinión respecto a este punto es la de llevar a la práctica los múltiples conocimientos teóricos para detectarlas. Es necesario recalcar que el diagnóstico se puede establecer a distintos niveles:

● EN LAS
PERTURBACIONES
DISTINGUIMOS EL
RETRASO, QUE ES
TRANSITORIO, Y EL
TRASTORNO.

- Los padres son los primeros que lo advierten y se preocupan.
- En la educación preescolar, las educadoras de párvulos detectan el problema.
- Sería conveniente que en el control del niño sano, el médico, la enfermera o la auxiliar buscaran intencionalmente elementos para un posible diagnóstico oportuno.
- En el control por morbilidad el médico general o el pediatra deberían estar capacitados para el diagnóstico
- A nivel de atención especializada -nivel secundario- le correspondería el diagnóstico a un equipo multidisciplinario: neurólogo o psiquiatra, otorrinolaringólogo, fonaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, profesor especialista y asistente social.

Perturbaciones del proceso comunicativo del niño

Distinguimos el retraso del lenguaje y del trastorno del lenguaje. El primero corresponde a una desviación parcial y transitoria en la adquisición del lenguaje. El trastorno supone alteraciones semiológicamente características de cuantía más notoria y de una permanencia tan



Sería conveniente que durante el control del niño sano, el médico, la enfermera o la auxiliar buscaran intencionalmente elementos para un diagnóstico oportuno del lenguaje del niño.

prolongada como para ser permanente sin tratamiento.

Con fines prácticos vamos a mostrar los cuatro niveles de diagnóstico necesarios para enfrentar el trastorno del lenguaje con una claridad que llevará a un tratamiento adecuado y, además, a un entendimiento entre todos los profesionales preocupados del tema.

- Clasificación según los elementos semiológicos del lenguaje:
 - a. Trastornos en la comprensión fonológica morfosintáctica semántica
 - b. Trastornos en la expresión fonológica morfosintáctica semántica
- Clasificación según la causa que lo determina:
 - a. Trastornos primarios del lenguaje, cuando no existe una causa específica. Aquí la alteración generalmente tiene un origen familiar; y puede estar afectada la comprensión y la expresión, y en cualquiera de sus tres niveles: fonológica, morfosintáctica y semántica.
 - b. Trastornos secundarios del lenguaje, cuando las alteraciones obedecen a una patología específica, entre las cuales están la parálisis cerebral, el retardo mental importante, la esquizofrenia, el autismo infantil y la sordera. En todas estas patologías el patrón de alteración del lenguaje no es común a todas ellas ni tampoco es idéntica para los afectados por una misma patología. A modo de ejemplo, un niño autista no habla igual que un parálítico cerebral, como tampoco todos los retardados mentales hablan de igual manera.

En esta clasificación basada en la etiología del trastorno, tradicionalmente se ha perjudicado a un importante grupo de niños, que han quedado clasificados como retardados mentales por su bajo rendimiento verbal en los tests de inteligencia. En ellos debería postergarse el diagnóstico de retardo mental hasta edades posteriores, dado que el problema verbal podría superarse.

- Clasificación según la edad del paciente:
Se consideran las alteraciones más

significativas para la edad en la cual el paciente requiere el diagnóstico y el tratamiento.

a. Trastornos en la adquisición del lenguaje:

trastornos del lenguaje oral (retraso simple, disfasia, audiomudez);

trastornos del lenguaje lectoescrito (dislexia, disortografía).

b. Trastornos del lenguaje ya adquirido:

trastornos afásicos de distinto grado;

trastornos de lectoescritura.

– Clasificación según estructuras neuroanatómicas involucradas:

a. Nivel receptivo o gnóstico:

trastornos comprensión visual;
trastornos comprensión cutánea;

trastornos comprensión neurovegetativa;

trastornos comprensión auditiva.

b. Nivel expresivo o práctico:

trastornos expresión oral;

trastornos expresión manual;

trastornos expresión corporal general;

trastornos expresión neurovegetativa.

Este enfoque tiene la importancia de ampliar el concepto de lenguaje hacia un nivel de comunicación, en el que cualquier parte de nuestro cuerpo puede participar de este proceso. En los niños sin posibilidades de hablar ni de escribir tiene gran trascendencia.

Rehabilitación

La rehabilitación oportuna en el niño con déficit del lenguaje, ya sea, en los trastornos de la adquisición o en los que caracterizan la pérdida, es una necesidad imperiosa, tanto para su futuro emocional como para su futuro intelectual.

La trascendencia que tiene el diagnóstico precoz y el tratamiento oportuno para su estabilidad emocional es tan grande que ellos definirán la personalidad de ese niño.

El mutismo, aislamiento, agresión y otras múltiples manifestaciones anormales acompañarán al niño no tratado. Esto ha quedado demostrado en estudios nacionales realizados en niños agredidos por un ambiente que no ha considerado su déficit en un marco multifactorial que incluye ambientes: social general, familiar, escolar, médico de detección precoz, de tratamiento precoz multidisciplinario, etc.

Por otro lado, la trascendencia que tiene la rehabilitación precoz y el diagnóstico oportuno para su futuro intelectual es grande, pues ellos definirán el éxito en la escolaridad y luego en la actividad laboral. Es así como la incapacidad para expresar pensamientos e ideas en forma oral o escrita e incluso gestual le provocan una pérdida significativa en su capacidad para solucionar problemas del ambiente, esto es, pérdida intelectual.

Es fácil suponer, además, la trascendencia que tiene para el grupo familiar y la sociedad en general las dificultades del lenguaje no tratado de esos niños. Las expectativas de la familia se ven frustradas y la sociedad debe aceptar niños emocionalmente anormales e intelectualmente deficitarios.

Realidad nacional

Para analizar la realidad nacional consideraremos solamente aquellos aspectos relacionados con la responsabilidad directa o indirecta del Ministerio de Salud. Mencionaremos los siguientes hechos:

- No existen estudios de incidencia y prevalencia gestados por las autoridades de la Salud en el tema del lenguaje infantil.
- No hay una verdadera noción de la magnitud del problema y la demanda de atención no aparece como significativa, dado que el tema está en calidad de inexistente.
- Los pocos estudios indican que el problema es de gran magnitud y



Para enfrentar los trastornos del lenguaje infantil tiene que haber un diagnóstico oportuno que lleve a la rehabilitación del niño.



- se extiende a todas las edades.
- Hay pocos instrumentos específicos de medición a distintas edades.
 - Son pocas las personas preparadas para detectar el tema.
 - No se ha destinado tiempo específico para ello.
 - El médico desconoce los trastornos del lenguaje porque no se le enseña en pregrado ni en posgrado.
 - No existe una adecuada derivación de casos por parte del médico hacia centros especializados. Generalmente los niños con problemas son detectados por sus padres u otros profesionales no médicos. El médico de nivel primario de atención retrasa una derivación que debiera ser precoz.
 - En los centros de atención secundaria se carece de equipos profesionales multidisciplinarios coordinados para un diagnóstico oportuno y menos para un tratamiento rápido y complejo.

- No todos los hospitales pediátricos cuentan con servicios neurológicos.
 - Algunos servicios neurológicos no tienen fonoaudiólogos en su grupo.
 - En algunos servicios neurológicos faltan suficientes psicólogos en su grupo y algunos ni siquiera tienen uno.
 - Hay centros neurológicos sin especialistas que son fundamentales para un diagnóstico precoz y completo, como el terapeuta ocupacional y el profesor especialista, que no son considerados allí.
 - Actualmente existen fonoaudiólogos adosados a servicios de otorrino. En ellos realizan un trabajo insuficiente, con mucho retraso en la atención y con rechazos y además sesgado, dado que atienden solamente a niños con nivel intelectual sobre 70 puntos.
 - La investigación sobre lenguaje no es posible ya que no hay tiempo ni profesionales con los cuales realizar estudios.
 - La docencia sobre el tema es escasa.
 - La extensión sobre el tema, mínima.
- El panorama es angustioso e inquietante. Es necesario analizarlo y organizar acciones para lograr cambios y asumir responsabilidades.

Bibliografía

- AJURIAGUERRA, J. de., MARCELLI D. *Manual de psicopatología del niño*. Toray-Masson S. A., Barcelona, 1982.
- AJURIAGUERRA, J. de. *Manual de psiquiatría infantil*. Masson, Barcelona-México, 1983.
- BERWART H., ZEGERS B. *Psicología del escolar*. Ediciones Nueva Universal, Colección Teleduc, Santiago.
- DE QUIROS J. B., DELLA CELLA M. *La dislexia en la niñez*. Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México, 1984.

GUERRA E., PALAZUELOS H., CHELEN A., PINARES R., PACHECO L. *Trastornos del lenguaje en el niño que habla mal según una clasificación educativa*. *Pediatría* (Santiago), 1987; 30: 74-77.

Alteraciones en el circuito neurofisiológico del lenguaje oral en el niño con déficit del habla. *Pediatría* (Santiago), 1987; 30: 129-132.

SILVA P., WILLIAM S., McGEER. "A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: later intelligence, reading and behaviour problems." *Rev. Med. Chil. Neurol.*, 1987, 29: 630-640.

VELASCO-SILES J. M. El lenguaje como expresión de la función cerebral superior en el niño. *Bol. Méd. Hosp. Infant. Méx.* 1984; 41: 15-20. ○



FABRICA DE ARTICULOS DE VIDRIO PARA LABORATORIOS

Linea de termómetros en general

Para Laboratorios e Industrias en General,

Nacionales e Importados

tubos de niveles-discos visores

ESPECIALIDAD EN APARATOS PARA DESTILACIONES

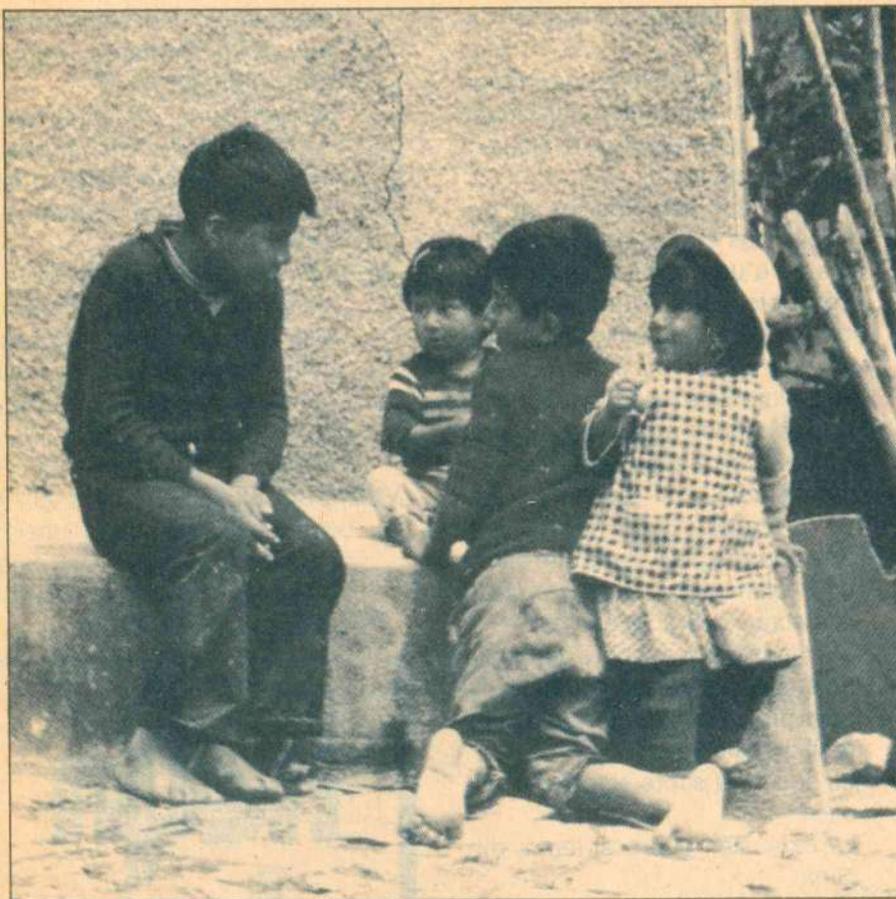
Esmerilado Standard

Graduación y Fabricación con Soplete

DARDIGNAC 180
Tel. 375449



Si el niño vive en un ambiente de pobreza, esta situación puede influir negativamente en su competencia intelectual.



En niños de clases bajas

FACTORES QUE INCIDEN SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

M. Angélica Kottliarenco, Ph. D
Directora Ejecutiva
Centro de Estudios de Atención del Niño
y la Mujer (CEANIM).

- Este artículo forma parte de un estudio con reflexiones sobre los derechos del niño.

Nota: La autora agradece a Carmen Casassus su colaboración en este artículo y a M. Eugenia Puelma por sus sugerencias.

Tanto en Chile como en otros países hay una inmensa cantidad de niños que viven en condiciones marcadas por las desventajas sociales y económicas. Por ello es necesario tomar medidas que permitan dar a todos los niños iguales oportunidades, respetando sus derechos.

Actualmente en Chile existen diferentes instituciones que han dedicado su trabajo a aquellos niños que, de una u otra forma, se encuentran afectados en lo que toca a sus derechos. Entre ellas CEANIM, cuyo quehacer se ha volcado desde 1981 a buscar alternativas de educación preescolar en niños de sectores populares, para ampliar la cobertura educacional de los primeros años, y junto con ello, diseñar programas que tengan eficacia a largo plazo.

En los últimos años, el Centro de Estudios y Atención del Niño y la Mujer (CEANIM) ha realizado numerosas investigaciones a partir de la experiencia obtenida en Centros Comunitarios de Atención Preescolar. Si bien estos estudios han estado dirigidos a problemas específicos que presentan los niños de sectores populares en edad preescolar, en ellos existen una serie de observaciones en relación con los derechos del niño, que resultan relevantes como para ser analizados en otro trabajo con más detención. Es por ello que este artículo tiene como único objetivo presentar una síntesis de estas observaciones, exponiendo algunos factores que inciden decisivamente sobre el rendimiento escolar de los niños de clases bajas, en el sentido de que estos niños presentan desventajas, comparadas con sus pares de clase media, incluso antes de ingresar a la educación formal, con lo cual se hace posible probar que lo que les estaría afectando irreversiblemente es su condición de pobreza.



La actitud que tenga una madre hacia sus hijos influirá considerablemente en el rendimiento escolar de ellos.

Algunos efectos de la pobreza

Según lo demuestran los estudios citados, en Chile se confirma lo observado en otros países: que a partir de los 18 meses de edad los niños comienzan a presentar diferencias significativas en sus capacidades intelectuales, dependiendo del nivel socioeconómico del que provengan. Es así como las pruebas tomadas a niños de sectores populares muestran —al comparalas con sus pares de clase media— un desempeño más deficiente.

El nivel socioeconómico influye de modo determinante sobre la competencia intelectual del niño. Es preciso examinar los factores que mayor incidencia tienen sobre el desarrollo del niño, de modo que puedan ser tomados en cuenta en las propuestas de alternativas educacionales.

Aquellos factores estudiados con especial atención son los ambientales, ya que a diferencia de otros pueden variar con mayor facilidad frente a medidas dirigidas a reducir los efectos de la pobreza. En este ámbito, las observaciones han re-

velado que, además de las características de la calidad de vida, como son el contexto físico y nutricional, las interacciones que se dan al interior del hogar, sobre todo entre adultos y niños, juegan un papel fundamental en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, especialmente en el lenguaje.

Influencias del hogar

En el plano de las interacciones, allí donde se va conformando la sociabilidad del niño, existen al menos dos niveles que marcan categóricamente este proceso: primero está el hogar, más tarde la escuela.

De este modo, cuando se habla del proceso de socialización, las pautas de crianza se perfilan como uno de los aspectos básicos de las diferencias sociales. Una diferencia generalizada la constituye el efecto negativo que el ambiente de pobreza tiene sobre el área del lenguaje. A esta privación, derivada de las experiencias que viven los niños de sectores populares en sus hogares se agrega el ambiente del sistema educativo que les toca enfrentar, tanto en el jardín infantil como en la escuela, cuyos programas generalmente están destinados para aten-

der las necesidades de los sectores medios y altos.

Hacinamiento, síntoma de pobreza

En tanto el hogar es el primer ámbito de socialización del niño, el tipo de relaciones en su interior repercutirá directamente en el niño. Uno de los síntomas más comunes de la pobreza es el hacinamiento o allegamiento, el cual desencadena una serie de conflictos familiares que recaen sobre cada uno de sus miembros y especialmente sobre los niños, por ser los más indefensos. La calidad de vida familiar, la forma en que padres e hijos se relacionan, la atención que los adultos prestan a los niños resultan adversas, dado que el contexto socioemocional también lo es.

Aspectos de la comunicación

Los aspectos de la socialización que han sido estudiados son básicamente dos: a) el modo en que son ejercidos el control y la reprimenda y b) la percepción que la madre tiene de su rol. A partir del análisis de éstos es posible comprender las diferencias que se detectan en los primeros años de vida y por qué estas diferencias se vinculan de manera tan directa con el medio socioeconómico del niño.

El modo como son ejercidos el control y la reprimenda ha sido analizado según los patrones de comunicación, distinguiéndose dos tipos de comunicación: aquella comunicación dirigida al status de la persona, y otra a la persona, independientemente de su status. Se ha encontrado que en familias donde el control es ejercido por el status de la persona, las conductas tienden a ser reguladas en términos de expectativas del rol. Hay pocas oportunidades para que tanto las opiniones como los deseos y las demandas del niño influyan en el proceso de toma de decisión. En las familias cuya comunicación se orienta a la

persona, las características del niño modifican las demandas de status y son tomadas en cuenta. El comportamiento se justifica en términos de sentimientos, preferencias y reacciones personales del niño.

En este sentido la familia popular tiende más a usar el tipo de comunicación que apela al status de la persona, en la medida en que el criterio de autoridad es uno de los más presentes en sus relaciones, y las explicaciones más racionales y amistosas son escasas.

El rol de la madre

El aspecto que dice relación con la percepción que la madre tiene de su rol es importante, puesto que tal percepción juega un papel fundamental en determinar la forma en que ésta se conduce. Más aún, el modo como visualiza su rol es esencial para el estilo de interacción que desarrolla con el mundo exterior, e influye considerablemente sobre la manera de relacionarse con su propio hijo.

Las madres de sectores populares parecen sentir que ellas no tienen gran ascendiente en el desarrollo de sus hijos. Se ha visto que muchas de ellas están convencidas de que los niños nacen con un conjunto de características determinadas y que la influencia del medio es mínima. En cambio, se han encontrado modelos óptimos de estilos interactivos entre las madres de sectores medios. Las madres de clase popular no parecen desempeñar ese mismo rol, porque se ven a sí mismas en un papel más pasivo y miran el futuro como algo totalmente impredecible y controlado por acontecimientos externos.

La educación y el lenguaje

Con respecto al lenguaje, su desarrollo se liga estrechamente a los dos procesos mencionados: el modo como se ejerce el control y la reprimenda, y la percepción que la madre tiene de su rol. Al igual que



Se advierte en los diversos estudios que hay una relación entre las posibilidades de éxito de un niño en la educación formal y el desarrollo de su lenguaje.

estos aspectos, el lenguaje también se ve afectado por las condiciones del medio socioeconómico en desventaja.

El ámbito de las interacciones lingüísticas ha cobrado especial importancia luego de que se probara que cumplía un papel fundamental como modelador de los estilos cognitivos. Tanto la estructura del sistema social como la de la familia van modelando la comunicación y el lenguaje. Este, a su vez, modela el pensamiento y el estilo cognitivo de resolución de problemas, facilitando o dificultando la adaptación a un contexto dado.

En cuanto a las interacciones de las madres con sus hijos, las diferencias son notables si se compara a las madres de sectores medios con las de sectores populares. Las primeras emplean más instrucción, menos intervención física, son más reflexivas en el uso del lenguaje; en cambio, las madres de sectores populares utilizan con menos frecuen-

cia el lenguaje para propósitos complejos, tienden a expresar sus significados de un modo más implícito.

En las familias deprivadas, los sistemas de control que relacionan a la madre (o padre) y al niño, así como el uso preponderante de un tipo de códigos lingüísticos van restringiendo la cantidad y la clase de alternativas abiertas al infante para la acción y el pensamiento e impiden la natural tendencia del niño a reflexionar, a considerar y elegir entre alternativas para el habla y la acción.

Un problema complejo

Este fenómeno que se asociaba con una limitación verbal ha sido revisado más detenidamente, puesto que se han presentado pruebas que hacen pensar en un problema aún más complejo, donde la limitación verbal es tan sólo una de sus manifestaciones y, por tanto, no el problema mismo. Por ejemplo, las investigaciones entregan casos de niños de escasos recursos que dentro de su lenguaje pasivo no difieren ni en el vocabulario usado por sus pares de clase media ni en la comprensión tácita del sistema de re-

glas lingüísticas exhibiendo todas las habilidades cognitivas verbales esenciales.

Lo anterior apunta a la necesidad que se tuvo —frente a hechos como el expuesto— de buscar una forma de acercamiento al fenómeno que estableciera una delimitación más precisa, puesto que el interés está centrado en comprender de qué forma la competencia intelectual se va conformando y cuál es su sello más característico.

Para ello se ha estudiado el problema a partir del tipo de códigos lingüísticos utilizados según el nivel socioeconómico de las personas.

Se ha podido observar que en los sectores populares predominan códigos restringidos sobre el uso de códigos elaborados. La noción de código se refiere a la transmisión de la estructura profunda de significado de una cultura o subcultura, y por lo tanto, controla los resultados lingüísticos que emergen de los contextos críticos de socialización.

Código restringido

El código restringido se caracteriza por ser estereotipado, limitado y carente de la especialidad y exactitud necesarias para formar conceptos y diferencias precisas. Lo último limita el rango y detalle de los conceptos e información empleados. El hecho de que un código sea restringido no significa que quienes lo utilizan, nunca recurrirán a variaciones elaboradas, sino que éstas serán usadas con poca frecuencia en el proceso de socialización del niño en su familia.

Código elaborado

El código elaborado o universal se distingue por una comunicación individualizada, en la cual el mensaje es específico a una situación, tema o persona en particular. Es más diferenciado y preciso y permite la expresión de un rango de pensamiento más amplio y complejo y la utilización de categorías univer-

sales, todo lo cual ayuda a desarrollar nuevas ideas en un plano exclusivamente abstracto. A su vez, esto posibilita una mayor discriminación entre contenidos cognitivos y afectivos.

Consecuencias

Lo anterior hace pensar que los efectos de las experiencias tempranas con estos códigos no recaen únicamente sobre los modos de comunicación y la estructura cognitiva, sino que también favorecen ciertos patrones de relación, todo lo cual está determinando, finalmente, las posibilidades en un niño.

Estos antecedentes cobran mayor trascendencia al considerar que tales tipos de interacciones tienen importantes implicancias sobre la educabilidad del niño. Permiten explicar las dificultades que tienen los niños de sectores populares para enfrentar y permanecer en el sistema educativo formal.

Tal sistema está diseñado preponderantemente para responder a las necesidades de los niños de sectores medios y se dirige a la transmisión de significados universales, frente a los cuales un niño socializado con un tipo de código preferentemente restringido, es natural que tenga dificultades. Si a esto se agrega una actitud sumisa, impulsiva y carente de iniciativa, entonces las posibilidades de superar con éxito las exigencias escolares disminuyen aún más.

Alcances de una educación integral

Por lo general, los programas de intervención preescolar han sido diseñados para beneficiar a los niños de sectores pobres. Sin embargo, el éxito de estos programas ha sido relativo. Una de las primeras causas de estos resultados son las ideas originales sobre las cuales se fundamentaron tales proyectos. La idea central postulaba que la ampliación de la cobertura educacional

sería, por sí misma, suficiente para cubrir las necesidades de los sectores más desposeídos. El criterio que primaba tras estos programas era principalmente de orden político-económico. En cambio, estaban ausentes la comprensión de lo que significa la pobreza y el análisis de lo que ocurre en el interior del proceso educativo.

La necesidad de conocer la realidad poblacional y convertirla en un verdadero proceso de aprendizaje, del cual se desprenden los programas educativos, ha provocado que en la actualidad se conciba la pobreza no como un concepto abstracto que se refiere a un tipo de fenómeno en particular, sino en su problemática social y económica. Esto implica que la pobreza puede adoptar formas diversas y necesidades propias, sin que por ello se deba caer en el error de generalizarlas. Muy por el contrario, deberán ser entendidas y respetadas en su particularidad.

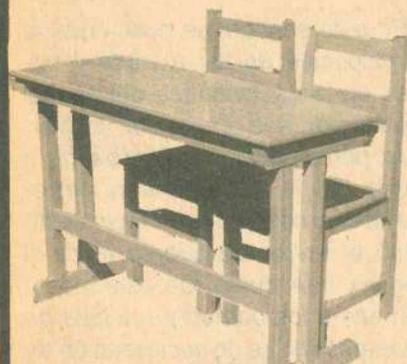
De este modo, resulta necesario llegar a entender mejor lo que pasa en los hogares de los niños con los cuales se quiere trabajar, y partiendo de esa base, generar programas que logren satisfacer las necesidades de estos sectores. Más aún si los estudios sostienen que en el ambiente familiar es donde se desarrollan naturalmente el lenguaje y la conducta social.

En este sentido, se busca que la participación de las madres y padres en las actividades del plantel preescolar sea cada vez mayor. Esta participación es canalizada a través de un trabajo paraprofesional, el cual constituye un paso destinado a tender un puente entre el hogar y la escuela. De este modo, se hace a los padres partícipes de las experiencias de socialización de los hijos, y el jardín infantil se transforma en una instancia educativa tanto para los padres como para los hijos.

Finalmente se puede decir que

Fábrica de
Muebles Escolares
PIZARRO
y Cía. Ltda.

- 35 años al servicio de los establecimientos educacionales del país.
- Todos los muebles son elaborados en madera.
- Están garantizados por 6 meses.



Alvarez de Toledo N° 717
Teléfono 5516296
San Miguel
Santiago



Mientras exista pobreza, siempre estarán presentes las desigualdades.

las evaluaciones en torno a la eficacia que han tenido los programas alternativos de educación preescolar comprueban que sólo en aquellos donde los padres participan en estrecha asociación con las escuelas —como es el trabajo paraprofesional— es donde los niños logran alcanzar progresos que no se “borran” fácilmente una vez que terminan el jardín infantil.

Conclusiones

A partir de lo expuesto, se advierte una relación directa entre las posibilidades que tiene un niño para obtener éxito en la educación formal y el desarrollo de su lenguaje. Pero también se ha visto que este desarrollo está sujeto a ciertas variables, pudiendo ser óptimo exclusivamente si el niño cuenta con las condiciones necesarias. Estas condiciones no son biológicas como pudiera pensarse, sino fundamentalmente ligadas a factores socioambientales, en la medida en que se ha comprobado que son los incentivos desde temprana edad, las interacciones con los adultos, los tipos de comunicación que se establezcan, algunos de los aspectos que estarían afectando directamente al buen

o mal desarrollo que el niño tenga en su lenguaje.

No es entonces una casualidad el hecho de que en sectores deprivados socioeconómicamente, los niños presenten un mal manejo de lenguaje, puesto que es el medio donde se desenvuelven el que les obstaculiza el desarrollo de sus capacidades intelectuales, lo cual conlleva un bajo rendimiento escolar si los comparamos con niños de sectores medios o altos.

Este documento arroja tal vez una sola conclusión, en tanto engloba a todo el resto. Aquello que impide a los niños tener iguales oportunidades frente a la vida es el nacer en un medio desventajoso. Mientras exista pobreza, las desigualdades estarán siempre presentes. En este sentido, no se puede pretender que proyectos aislados puedan ser realmente efectivos, si no van acompañados de programas macrosociales que busquen resolver de fondo una situación que por sí sola no tiene más posibilidades que reproducirse a sí misma.

Por ello, en países como el nuestro, donde las medidas gubernamentales han tendido más bien a multiplicar la pobreza, los proyectos que llevan a cabo diversas instituciones —entre ellas CEANIM— buscan disminuir en parte esta situación. ○

Investigaciones utilizadas de CEANIM

KOTLIARENCO M. A., FUENTES A., MENDEZ B. y DAVILA A. *La comunicación en el proceso de aprendizaje.*

KOTLIARENCO M. A., FUENTES A. y MENDEZ B. *Interacción madre-hijo y desarrollo del lenguaje en sectores populares.*

Comunicación madre-hijo y desarrollo del lenguaje en sectores populares.

KOTLIARENCO M. A., FUENTES A. y CABELLO, A. M. *Comunicación, lenguaje y pobreza.*



Para alumnos

TALLERES DE APRENDIZAJE

Liliana Vaccaro

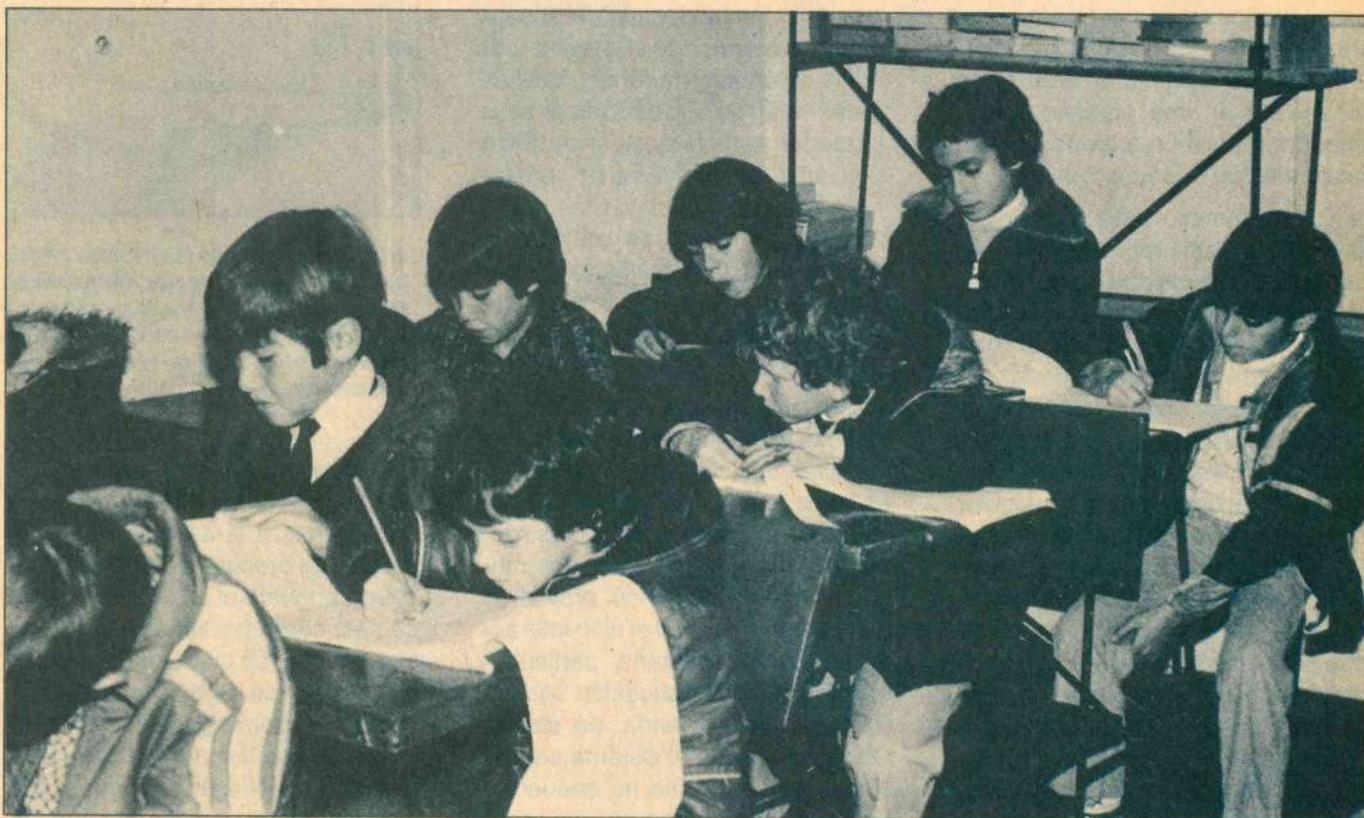
Investigadora del PIIE
(Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación)
Profesora en la Escuela de Educación
de la Universidad Católica de Chile

- LOS TALLERES DE APRENDIZAJE CONSTITUYEN UNA EXPERIENCIA DE EDUCACION COMUNITARIA QUE SE HA VENIDO DESARROLLANDO HACE DOCE AÑOS EN CHILE.



PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

- ESTA EXPERIENCIA –CON VARIAS ADAPTACIONES– ES UNO DE LOS COMPONENTES DEL ACTUAL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS.



El Programa de Talleres de aprendizaje no reemplaza a la escuela. Por el contrario, pretende ayudar para que el niño permanezca en el sistema en las mejores condiciones.

Quienes trabajamos por muchos años en diferentes dominios de la educación hemos hecho ciertas opciones básicas, acerca de los ámbitos donde nos interesa desempeñarnos profesionalmente. Todos válidos e importantes: la educación básica, la de los adultos, la extraescolar, la educación media, la educación a distancia, la orientación educacional, entre otros campos. Cada uno de nosotros ha buscado un camino y un espacio desde los cuales puede contribuir a mejorar la educación.

También, cada uno de nosotros ha ensayado una o muchas estrategias educativas para hacer un aporte específico en la perspectiva de mejorar la educación chilena. Sin excepción, nos mueve un mismo propósito: el niño, el joven, o el adulto para ofrecerles un proceso educativo que les permita desarrollarse como persona y contar con las destrezas culturales básicas para desenvolverse adecuadamente en la vida. Esta es una primera opción importante, común a todos los profesionales de la educación.

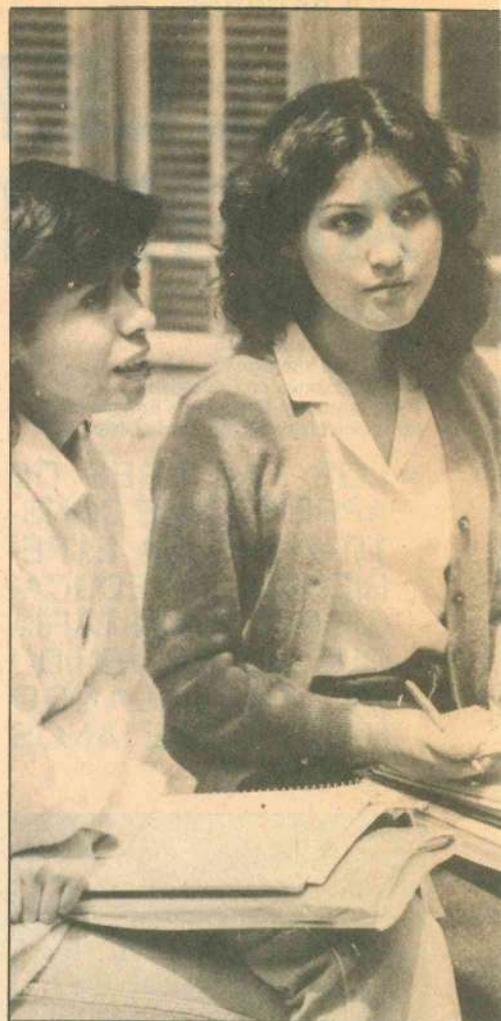
En un dominio más restringido, razón de ser del programa de mejoramiento de la calidad de la educación, cabe preguntarse de qué modo parece posible hacer una contribución a los niños que inician su vida escolar en educación general básica. Sabemos que escuela y familia son los pilares en los que descansa el desarrollo de cualquier niño del cual se espera que se vaya transformando en una persona única, diferente, con una manera particular de enfrentar los desafíos que se le presentan. También estamos ciertos que son dos agencias fundamentales de socialización para que el niño vaya adquiriendo aprendizajes que le permitan reconocer normas, tener creencias y vivir valores que lo ayuden a integrarse al grupo social en el cual debe vivir.

Desigualdad educativa

Esto que parece evidente no lo es tanto en sectores de pobreza. Diferentes estudios y la propia experiencia docente muestran una desigualdad educativa que afecta a los niños más necesitados. Algunas constataciones al respecto:

- a) El acceso a la educación está prácticamente resuelto. Ya en la década del sesenta el sistema presentaba suficientes plazas para que los niños ingresaran a la escuela.
- b) Desde un punto de vista de la eficiencia cuantitativa, existen ciertos problemas que deben abordarse de una manera más integral, conciliando diferentes dimensiones de la vida de los más pobres (salud, trabajo, vivienda). Estos focos críticos inciden en el desarrollo escolar presente y futuro de los niños. Todavía tiene vigencia la pregunta que se hacía en la década del sesenta como crítica al sistema escolar: ¿Cuántos niños de familias de nivel socioeconómico bajo pueden completar su enseñanza secundaria, técnica o universitaria?
- c) Desde un punto de vista de la educación general básica, ciertamente existe un problema de calidad que afecta mayormente a estos niños.

En muchas familias pobres, en muchas escuelas de pobres, los niños cuentan con poco estímulo y escasos medios para lograr lo que idealmente, como educadores, deseamos para ellos. Esto por muchos factores. Algunos provienen del medio con el cual el niño interactúa en forma cotidiana, particularmente su familia (situación socioeconómica, de vivienda, de salud). Otros proceden del sistema educacional donde el niño no encuentra las garantías para lograr éxito escolar. En este último grupo de factores es necesario distinguir aquellos que son externos a la escuela (distan-



Jóvenes adultos de las propias comunidades realizan desde hace tiempo tareas de apoyo para los niños con problemas. Después esos jóvenes estudian profesiones relacionadas con educación.

cia, carencia de recursos educativos básicos y de infraestructura) y los internos a la escuela, que provienen del proceso en el ámbito escolar (lenguaje utilizado por los docentes, carga horaria de los maestros, número de alumnos por curso).
d) A diferencia de lo que sucede en otros sectores sociales, las familias pobres no cuentan con estrategias para ayudar a sus hijos, como tampoco con una red de recursos a la cual puedan recurrir. En muchos casos el nivel educacional de los familiares, la

● EN ESTE ARTICULO SE EXPONEN LA FUNDAMENTACION Y LAS CARACTERISTICAS OPERATIVAS DE LOS TALLERES DE APRENDIZAJE.

situación laboral de madres que trabajan, la falta de recursos económicos, entre otros tantos aspectos, hacen que el niño con dificultades en su desempeño escolar no tenga un complemento de la enseñanza que otorga la escuela.

El Programa Talleres de aprendizaje ha hecho lá opción de ayudar a niños cuyas posibilidades de desarrollo escolar se ven disminuidas. En términos generales, el programa propone trabajar con niños de tercero y cuarto básico que tienen dificultades en su desempeño escolar, en aspectos cognitivos (matemática y lectoescritura) y problemas socioafectivos (agresividad, timidez):

La modalidad de organización del trabajo con los niños es el *Taller*, entendida como una instancia de encuentro entre adultos y niños donde hay un aprendizaje recíproco producto de una relación activo-participativa ligada a la experiencia de vida de los niños y de los educadores.

Propósitos básicos de los Talleres de aprendizaje

Ciertamente los Talleres de aprendizaje tienen como propósito central contribuir a que los niños puedan permanecer en el sistema escolar en mejores condiciones. El programa no reemplaza a la escuela. Por el contrario, pretende dar un apoyo a aquellos niños cuyas familias no pueden hacerlo y que, además, por situación escolar, tienen escasas posibilidades de superar problemas que generan su fracaso escolar.

La estrategia educativa propuesta se sustenta en los siguientes supuestos básicos:

- En las comunidades de nivel socioeconómico bajo existen recursos humanos que pueden ser aprovechados para contribuir al mejoramiento del aprendizaje de niños con dificultades en su desempeño escolar. En Chile y en otros países latinoamericanos existen experiencias de este tipo.
- La escuela debe mirar la participación de estos recursos como un aporte de la comunidad y no como una intromisión en sus funciones. Cualquier manual de supervisión o administración escolar indica la importancia de una articulación dinámica entre la escuela y su comunidad.
- Los Talleres, como experiencia de educación comunitaria, ofrecen la posibilidad de enfrentar algunos problemas relacionados con el fracaso escolar. En este sentido, representan un apoyo al trabajo de los docentes y una contribución para aquellas familias que no están en condiciones de ayudar a sus hijos en su vida escolar.
- A través de doce años de desarrollo del programa, se ha constatado que jóvenes adultos de las propias comunidades poseen buenas capacidades de apoyar a los niños. Su juventud contribuye a generar una relación educativa dinámica, activa, cercana a la experiencia de vida de los niños. Los jóvenes que se incorporan tienen la motivación fundamental de ayudar a los niños como una forma de ofrecer un servicio concreto a la comunidad. De hecho, durante estos años, los jóvenes han mostrado gran idealismo y compromiso, lo que los ha llevado a realizar sesiones con los niños sistemáticamente en los fines de semana durante, al menos, ocho meses en un año. Muchos de estos jóvenes estudian hoy día profesiones relacionadas con educación (pedagogía básica, educación parvularia, fonoaudiología, educación diferen-



Por medio del currículo de los Talleres se incentivan la iniciativa y la creatividad, ya sea en las expresiones artísticas o de conocimiento y relación con la comunidad.

cial, auxiliares de educadores de párvulos).

Propuesta pedagógica de los Talleres de aprendizaje

Se parte del supuesto que todo aprendizaje se basa en las experiencias que se adquieren a lo largo de la vida. Se trata de una *propuesta constructiva*: niños y monitores construyen el conocimiento reflexionando sobre sus experiencias en la interacción que generan. De este modo el niño es actor de su propio proceso de aprendizaje. También se espera que logre un mirada distinta frente al mundo, de modo que cuando llegue a ser adulto se sienta capaz de mejorar su vida transformando su realidad y la de quienes lo rodean. Una mirada de esperanza y no de fatalismo.

Hablamos de una *pedagogía participativa*: la forma de proceder de los Talleres es grupal, colectiva y comunitaria. Con esta manera de proceder se espera que los niños refuercen su estima personal y afiancen su identidad cultural, sintiéndose parte de su comunidad. Se trata de que niños y monitores estén en permanente interacción socializando experiencias y conocimientos.

Proponemos una *pedagogía de la acción*: se organizan diversas experiencias de aprendizaje basadas en el método *aprender haciendo*. Niños y monitores generan acciones diseñadas para consolidar el aprendizaje colectivo utilizando diferentes recursos (juego, teatro, música, baile). De algún modo, lo que se aprende debe ser practicado y provocar cambios.

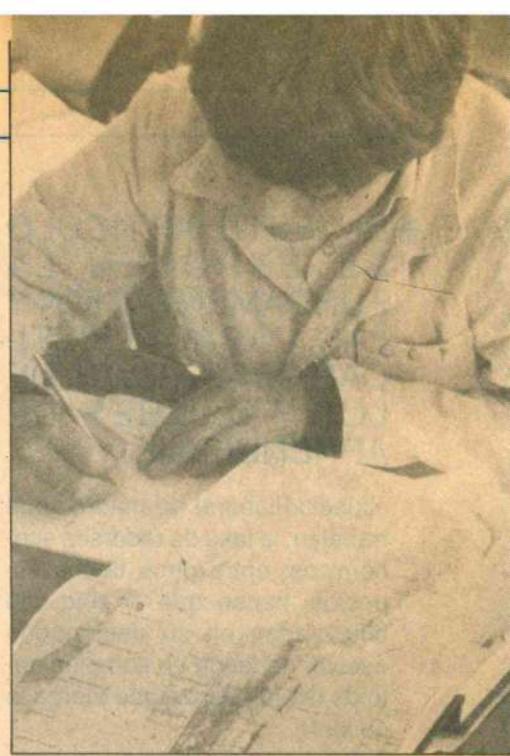
Creemos en una *pedagogía del compromiso*: ofrecer un sistema de incentivos que ayude al niño a sentirse capaz de asumir determinadas tareas y de tener éxito en ellas. Al mismo tiempo, darse cuenta que en muchas ocasiones su fracaso no es por falta de capacidad. El mensaje es el siguiente: "vales como persona y eres capaz, por tanto, puedes

superar tus dificultades".

Organización de las situaciones de aprendizaje

Los criterios para organizar el currículo son los siguientes:

- Ofrecer un aprendizaje atingente a las necesidades que tienen los niños. El currículo es semiestructurado: ciertos dominios se mantienen como requisitos básicos definidos como objetivos de conocimiento y cambio de comportamiento (lenguaje escrito y oral), dominio del lenguaje matemático, actitudes, situaciones emocionales, expresión y comunicación). Otros se incorporan en forma flexible de acuerdo con intereses que manifiestan niños y monitores, a motivaciones que expresan. Se incentiva de este modo la iniciativa y la creatividad (expresiones plásticas, conocimiento de la comunidad, contacto con otros grupos).
- Proponer situaciones de aprendizaje integrales para hacer la distinción entre situaciones generales y particulares. Se desarrollan unidades temáticas que permiten fundir diferentes elementos de aprendizaje coordinados en torno a la idea de un proyecto que es desarrollado por monitores y niños. En cada unidad temática se integran el refuerzo y la ejercitación de lo enseñado en la escuela (matemática, lectoescritura), con el refuerzo de funciones básicas y actitudes. Al mismo tiempo se sugiere una gama de técnicas y procedimientos para lograr un aprendizaje constructivo, participativo, activo, comprometido (juego, expresiones artísticas, manuales, teatro, poesía, música, actividades físicas). El material educativo elaborado para los monitores y para los niños responde a esta lógica.
- Crear espacios de acción colectiva con los niños, controlables por los monitores. Para ello, los niños se agrupan considerando sus ca-



En cada unidad temática se integran el refuerzo y la ejercitación de lo enseñado en la escuela.

racterísticas personales y sus dificultades (en especial la lectura y escritura), la infraestructura disponible (espacio y tiempo) y el número de alumnos participantes.

- Reforzar la idea de que la educación es un proceso de interacción social en el cual aprenden los niños, pero también aprenden los educadores. Para ello, con los monitores se refuerza el trabajo en equipo, la búsqueda de soluciones conjuntas a los problemas, la planificación sistemática, la evaluación colectiva.

Modalidad de la organización del programa

En el Programa de las 900 escuelas, los Talleres de aprendizaje se están organizando considerando varios aspectos:

- Asistir a los Talleres niños de tercero y cuarto año básico, que a juicio de sus respectivos profesores necesitan apoyo.
- Los niños asisten voluntariamente al programa una vez que la familia y el niño han sido motivados para lograr la asistencia sistemática durante un período de cuatro a cinco meses.



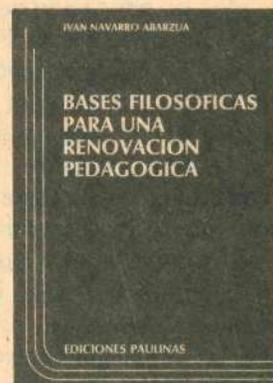
- Los monitores son personas seleccionadas por los directivos y profesores de las escuelas, a base de ciertos criterios acordados entre ellos y los supervisores que atienden las escuelas.
- En términos generales se estima que podrán colaborar como monitores los jóvenes que vivan en la comunidad donde está ubicada la escuela. Ellos podrán ser: estudiantes de pedagogía o de carreras afines, para quienes la experiencia puede servir de práctica profesional; profesores jóvenes que no han encontrado trabajo y que pueden aprovechar de esta experiencia como complemento a su formación; jóvenes de la comunidad, que están desocupados, manifiestan interés en trabajar con niños y son de la confianza del equipo docente de la escuela.
- Cada pareja de monitores tendrá a su cargo un grupo de no más de veinte niños, para tener un buen contacto con cada niño y enfrentar en mejor forma la dificultades que presenta el grupo.
- Los monitores recibirán un programa de formación y capacitación que consta de tres momentos: antes de iniciarse el trabajo con los niños, para que difundan el programa y estén en condiciones de atenderlos adecuadamente;

te; durante el desarrollo del Taller (capacitación en la acción) y, al finalizar, una etapa de atención a los niños para retroalimentar el proceso y reiniciar una nueva etapa de trabajo.

- El monitor se compromete a cumplir con ciertas tareas para implementar el programa en cada escuela. Entre ellas se destacan las siguientes:
 - a) Realizar con los niños sesiones de dos horas de duración dos veces por semana.
 - b) Planificar y evaluar el trabajo semanalmente con la ayuda de los supervisores.
 - c) Visitar a las familias en forma periódica.
 - d) Utilizar los materiales educativos que se han elaborado en el programa.
 - e) Asistir a las jornadas de formación.
 - f) Mantener contacto semanal con los profesores de los niños.
- El programa cuenta con materiales educativos que han sido evaluados en varias oportunidades. Consisten en pequeños proyectos educativos (unidades) que el monitor trabaja con los niños a lo largo del desarrollo del programa. Existe material educativo para cada niño a fin de complementar el trabajo que realiza el monitor en las sesiones grupales. Se han preparado cartillas de formación de monitores y coordinadores (enseñanza de la matemática, lectoescritura, relación adulto-niño, cómo aprenden los niños, juego infantil, técnicas manuales, cómo realizar una investigación-acción).
- No existe un sistema de calificaciones. Se utiliza la evaluación formativa en la que el niño también emite una opinión. Interesa saber cómo percibe su aprendizaje, la motivación que logró en el desarrollo de las actividades, las dificultades que tuvo el grupo para cumplir las tareas encomendadas.

EDICIONES PAULINAS

NOVEDADES



BASES FILOSOFICAS PARA UNA RENOVACION PEDAGOGICA

Iván Navarro A.

Esta obra responde a la búsqueda constante de argumentos que permitan establecer una adecuada síntesis entre educación y desarrollo.

A través de varios temas se presentan diversas bases de reflexión filosófica, "que persiguen optimizar el trabajo pedagógico en su afán de modelar el alma de la sociedad, que es el objetivo fundamental de la educación".

112 DINAMICAS

Alejandro Londoño

Dos partes componen esta obra: en la primera ofrece una visión esquemática de lo que son las "dinámicas", su utilización y sus relaciones con las diferentes pedagogías o formas y circunstancias que solemos aplicarlas; en la segunda parte ofrece 112 ejercicios dinámicos para ser aplicados en la educación, en la pastoral, en grupos comunitarios, etc.

Distribuye LIBRERÍA SAN PABLO

Avda. L. B. O'Higgins 1626 - Casilla 3746 - Fono 6989145 - Fax: SAM-PABLO 2-716884.

Avda. Providencia 1649 - Casilla 3746 - Fono 2740068 - Santiago - Chile.

BIBLIOTECAS DE AULA PARA PRIMERO Y SEGUNDO AÑO

Prof. Felipe Allende

Durante los dos primeros años de educación general básica debe producirse el importante proceso de aprendizaje inicial de la lectura y escritura. Este proceso, si bien centrado en la actividad del alumno, requiere de un cuidadoso trabajo del profesor y del uso de numerosos materiales. Muchos de estos materiales pueden producirse dentro del aula, en la escuela misma o en el nivel local. Sin embargo, es indispensable que en esta etapa inicial del aprendizaje de la lectura y escritura, los alumnos utilicen un cierto número de libros para familiarizarse con ellos y para adquirir desde el primer momento el hábito de la lectura. Desgraciadamente es muy corriente que en estos dos primeros años, los niños se limiten a manejar unos pocos libros de texto con escaso material de lectura o que se les entreguen libros prácticamente ilegibles para ellos por la pequeñez de la letra, la dificultad del vocabulario o la complejidad de las oraciones.

Para hacer frente a esta situación, el Ministerio de Educación, en su plan para mejorar la calidad de la enseñanza en 900 escuelas, ha planificado una biblioteca de aula especialmente diseñada para los dos primeros años de la educación general básica. Esta biblioteca se compone de 60 libros, especialmente seleccionados para lectores iniciales. Para ello se tuvieron en cuenta los principales factores materiales, lingüísticos, psicológicos y conceptuales que determinan la legibilidad en esta etapa. Entre los factores materiales se consideran: el porte de la letra, la distribución de las páginas, la calidad del papel y el tipo de ilustraciones. Entre los factores lingüísticos: la calidad del vocabulario (conocido, fácil,



PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS

frecuente) y las características gramaticales de las oraciones, seleccionándose aquellos textos con oraciones de estructura conocida y manejables por los lectores principiantes. El interés fue el principal factor psicológico que se tuvo en cuenta, eligiendo libros que correspondieran a las áreas temáticas preferidas por los niños de seis y siete años. Las lecturas escogidas son fáciles de entender y se prefirieron las relacionadas con aspectos de la vida diaria, sin dejar de lado la fantasía y el humor.

Como criterio práctico sólo se seleccionaron libros que no han perdido su actualidad y que están actualmente en venta. De este modo se facilitó su adquisición y las eventuales reposiciones que ciertamente se harán necesarias.

Considerando que muchos otros establecimientos podrían estar interesados en conocer los libros seleccionados, se publica una lista de ellos, divididos en cuatro categorías:

• LISTA DE LIBROS SELECCIONADOS

1. Extremadamente fáciles (para prelectores).
2. Muy fáciles.
3. Fáciles.
4. Con algunas dificultades.

LISTA DE LOS LIBROS RECOMENDADOS PARA CADA UNO DE LOS NIVELES ORDENADOS ALFABETICAMENTE POR AUTORES

PRIMER AÑO

PRIMER NIVEL:

TEXTOS EXTREMADAMENTE FÁCILES (muy simplificados) APROPIADOS PARA NIÑOS QUE ESTAN INICIANDO SU APRENDIZAJE DE LA LECTURA

- AHLBERG, Allan. *Daesplendor*. Madrid, Altea, 1983, 24 p. Col. La extraordinaria familia.
- Pizarrín*. Madrid, Altea, 1983, 24 p. Col. La extraordinaria familia.
- Tembleque*. Madrid, Altea, 1983, 24 p. Col. La extraordinaria familia.
- Argamasilla*. Madrid, Altea,

● EN EL PROGRAMA DE LAS 900 ESCUELAS SE HA PLANIFICADO UNA BIBLIOTECA DE AULA.



Los libros reunidos, con entusiasmo y esfuerzo, en las bibliotecas escolares no siempre son adecuados para aquellos niños que se encuentran en la etapa inicial de la lectura y escritura.

1983, 24 p. Col. La extraordinaria familia.

ARRAYAN. *Trotamundos I*. Santiago, Arrayán, 1989, 80 p. Col. Trotamundo. Nivel 1 y 2.

CLERC, Teresa et al. *Tesoro de la infancia* (Antología). Santiago, Universitaria, 1987, 64 p.

DUPASQUIER, Philippe. *El aeropuerto*. Madrid, Anaya, 1985, 20 p. Col. Aquí se trabaja.

El puerto. Madrid, Anaya, 1985, 20 p. Col. Aquí se trabaja.

La obra. Madrid, Anaya, 1985, 20 p. Col. Aquí se trabaja.

El garaje. Madrid, Anaya, 1985, 20 p. Col. Aquí se trabaja.

La fábrica. Madrid, Anaya, 1985, 20 p. Col. Aquí se trabaja.

GÜIRALDES, Ana María et al. *Fábulas cantadas*. Santiago, Andrés Bello, s.a., 16 p.

MAYER, Mercer. *Una pesadilla en mi armario*. Madrid, Altea, 1983, 32 p. Col. Altea Benjamín.

MOSER, Erwin. *La historia de Felipe*. Madrid, Altea, 1983, 24 p. Col. Altea Benjamín.

WELLS, Rosemary. *El saco de desaparecer*. Madrid, Altea, 1983, 48 p. Col. Altea Benjamín.

Timoteo va a la escuela. Madrid, Altea, 1983, 64 p.

SEGUNDO NIVEL:

TEXTOS MUY FACILES APROPIADOS PARA NIÑOS DE PRIMER AÑO QUE ESTAN EN CONDICIONES DE LEER EN FORMA INDEPENDIENTE

ANDERSEN H.C. *El patito feo*. Santiago, Salo, 1989, 12 p. Adaptado en Chile.

ANONIMO (Cuento tradicional) *La ratita coqueta*. Santiago, Salo, 1988, 12 p. Col. Caracol. Adaptado en Chile.



Las ilustraciones son uno de los requisitos que debe cumplir el libro para atraer la atención del niño.

ANONIMO (Cuento tradicional). *El cocodrilo bondadoso*. Santiago, Salo, 1988, 12 p. Col. Caracol. Adaptado en Chile.

ANONIMO (Cuento tradicional). *La gallinita trabajadora*. Santiago, Salo, 1988, 12 p. Col. Caracol. Adaptado en Chile.

ANONIMO (Cuento tradicional). *El osito preguntón*. Santiago, Salo, 1988, 12 p. Col. Caracol. Adaptado en Chile.

ARRAYAN. *Trotamundos II*. Santiago, Arrayán, 1989, 80 p. Col. Trotamundo.

BEAUCHAT, Cecilia et al. *La gallinita roja y el grano de trigo*. Santiago, Andrés Bello, 1987, 60 p. (Cuatro cuentos adaptados).

A ver, a ver, ¿vamos a leer? Santiago, Universitaria, 1990, 64 p. Col. Jardín de los Sueños.

CLERC, Teresa et al. *Mis amiguitos*. Santiago, Galdoc, s.a., 44 p. (Poemas, rondas, cuentos).

CONDEMARIN, Mabel. *Juguemos a leer*. Santiago, Salo, 1989. 4 tomos de 24 p. c./u. (Rondas,

cantos tradicionales, juegos verbales, adivinanzas y trabalenguas). Lectura predecible.

GRIMM, Hnos. *Rapunzel*. Santiago, Salo, 1989, 12 p. (Adaptado en Chile).

GRUPO MAZAPAN. *Cantando con Mazapán... juguemos*. Santiago, Universitaria, 1989 (5ª ed.), 32 p. (Versos con acompañamiento musical escrito en pentagrama y con una casete incluida).

HALL, Derek. *La nutria*. Madrid, Anaya, 1986, 24 p. (Breve historia de animales. De inspiración ecologista).

El panda. Madrid, Anaya, 1986, 24 p. (Breve historia de animales. De inspiración ecologista).

El oso polar. Madrid, Anaya, 1986, 24 p. (Breve historia de animales. De inspiración ecologista).

El gorila. Madrid, Anaya, 1986, 24 p. (Breve historia de animales. De inspiración ecologista).

El tigre. Madrid, Anaya, 1986. (Breve historia de animales. De inspiración ecologista).

LOBEL, Arnold. *Historias de ratones*. Baires. Santillana Alfaguara, 1988, 66 p. Col. Plan Lector.

MARSHALL, James. *Tres en un árbol*. Madrid, Alfaguara, 1986, 48 p. Col. Infantil Alfaguara (Nº 115).

MC NAUGHTON, Colin. *La gran carrera*. Madrid, Altea, 1982, 64 p. Col. Altea Benjamín.

PAZ, Marcela. *Cuentos para cantar*. Santiago, Universitaria, 28 p. (Cuentos cortos en verso, con acompañamiento musical escrito en pentagrama).

SILVA, María Luisa. *Versos para soñar y jugar 1*. Santiago, Pehuén, Santiago, 1989, 16 p. Col. Versos para jugar y soñar.

SEGUNDO AÑO

TERCER NIVEL:

TEXTOS FACILES

APROPIADOS PARA NIÑOS DE SEGUNDO AÑO SIN MAYORES PROBLEMAS DE LECTURA.

ANDERSEN. H. C. *El soldadito de plomo*. Santiago, Salo, 1988, 16 p. (Adaptado en Chile. Col. Arcoiris).

El rey Midas. Santiago, Salo, 1989, 8 p. (Adaptado en Chile. Col. Ruiseñor).

ANONIMO. *La gallina de los huevos de oro*. Santiago, Salo, s. a., 16 p. (Adaptado en Chile. Incluye casete. Col. Pintacuentos).

La tortilla corredora. Santiago, Salo, 1989, 16 p. (Adaptado en Chile. Col. Maravillosa).

ARAYA, Lucía et al. *Arcoiris de la poesía infantil*. Santiago, Universitaria, 1987, 96 p. (Antología).

ARRAYAN. *Trotamundos 2*. Santiago, Arrayán, 1989, 80 p. (Lecturas variadas. Adaptadas en Chile).

BEUCHAT, Cecilia et al. *Un ratón de biblioteca*. Tomo 1. Santiago, Andrés Bello, 1989, 4ª ed., 72 p. (Lecturas variadas).

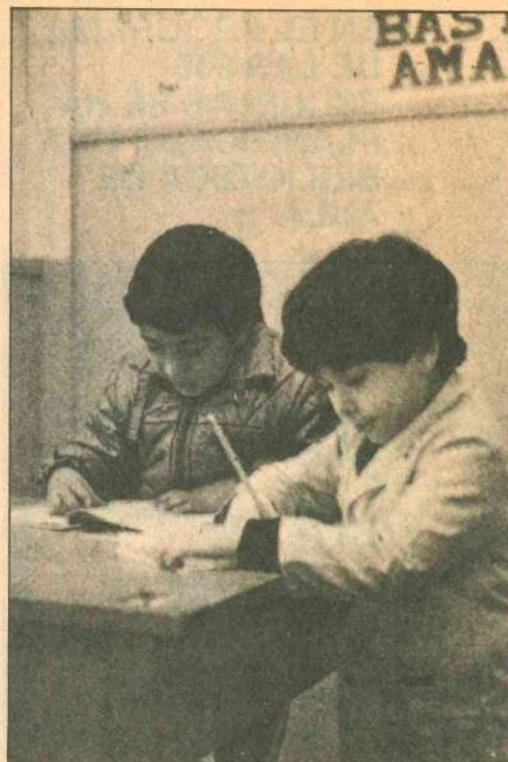
ESOPO. *El pastorcillo mentiroso*. Santiago, Salo, s. a., 16 p. (Adaptado en Chile. Incluye casete. Col. Pintacuentos).

GRIMM; Hnos. *Blancanieves y los siete enanitos*. Santiago, Salo, 1988, 16 p. (Adaptado en Chile. Col. Arcoiris).

El sastrecillo valiente. Santiago, Salo, 1989, 9 p. (Adaptado en Chile).

GRUPO MAZAPAN. *De norte a sur con Mazapán*. Santiago, Universitaria, 1989, 64 p. (Lecturas variadas. Acompañamiento musical escrito en pentagrama. Incluye una casete).

GÜIRALDES, Ana María. *Ratita Martita y La lombriz resfriada*. Santiago, Andrés Bello, 1987,



Es indispensable que en la etapa inicial del aprendizaje de la lectura y escritura los alumnos se familiaricen con los libros.

16 p.
MILICIC, Neva. *Manuel está aburrido*. Santiago, Galdoc, 1986, 16 p. (Narración realista en primera persona) (Colección Diálogos).

Mejor lo hago hoy. Santiago, Galdoc, 1989, 24 p. (Narración realista en primera persona) (Colección Diálogos).

Rodrigo tiene miedo al colegio. Santiago, Galdoc, 1987, 32 p. (Narración realista en primera persona) (Colección Diálogos).

Rodrigo y la televisión. Santiago, Galdoc, 1990, 36 p. (Colección Diálogos).

PAZ, Marcela. *Los secretos de Catita*. Santiago, Universitaria, 1989 (4ª ed.), 62 p. (Poesías y narraciones).

El soldadito rojo. Santiago, Universitaria, 1989, (4ª ed.), 80 p. (Poesías y narraciones).

● **EN LOS DOS
PRIMEROS AÑOS DE
EDUCACION BASICA
LOS NIÑOS DEBEN
HABITUARSE A LA
LECTURA.**

Es ideal que cada escuela básica mantenga una biblioteca con una variedad de libros de interés para los más pequeños.

PERRAULT, Charles. *Pulgarcito*. Santiago, Salo, 1989, 16 p. (Adaptado en Chile. Col. Maravillosa).

SCHKOLNIK, Saúl. *El chanchito de greda y otros cuentos*. Santiago, Alicanto, 9 libros separados de 12 págs. c/u. Col. Rojo. Col. Verde.

SILVA, María Luisa. *Versos para soñar y jugar 2*. Pehuén, Santiago, 1989, 16 p. Col. Versos para jugar y soñar.

CUARTO NIVEL:
TEXTOS CON ALGUNAS DIFICULTADES
TEXTOS APROPIADOS SOLO PARA LOS MUY BUENOS LECTORES DE SEGUNDO AÑO.
(También pueden ser leídos con provecho por niños de los cursos superiores).

ARMIJO, Consuelo. *El mono imitamonos*. Madrid, SM, 1987, 58 p. Col. Barco de Vapor (Segundo nivel).

DARIO, Rubén. A. *Margarita*. Santiago, Andrés Bello, 1986, 12 p. Colección Pajarito Azul Nº 2.

DE POSADAS, Carmen. *Kiwi*. Madrid, SM, 1988, 64 p. Col. Barco de Vapor (Segundo nivel).

HECK, Elizabeth. *Miguel y el dragón*. Madrid, SM, 1988, 64 p. Col. El Barco de Vapor. Primeros Lectores. (Segundo nivel).

JANOSCH. *Qué bonito es Panamá*. Madrid, Alfaguara, 1988, 48 p. Col. Infantil Alfaguara.

Correo para el tigre. Madrid, Alfaguara, 1988, 48 p. Col. Infantil Alfaguara.

Buenos días, cerdito. Madrid, Alfaguara, 1988, 48 p. Col. Infantil Alfaguara.

Yo te curaré, dijo el pequeño oso. Madrid, Alfaguara, 1988, 48 p. Col. Infantil Alfaguara.

Vamos a buscar un tesoro. Madrid, Alfaguara, 1988, 48 p. Col. Infantil Alfaguara.

LOBE, Mira. *El fantasma de palacio*. Madrid, SM, 1988, 80 p. Col. El Barco de Vapor. Primeros Lectores (Segundo nivel).

LOBEL, Arnold. *Sapo y Sepo un año entero*. Madrid, Alfaguara, 1987, 68 p. Colección Infantil Alfaguara.

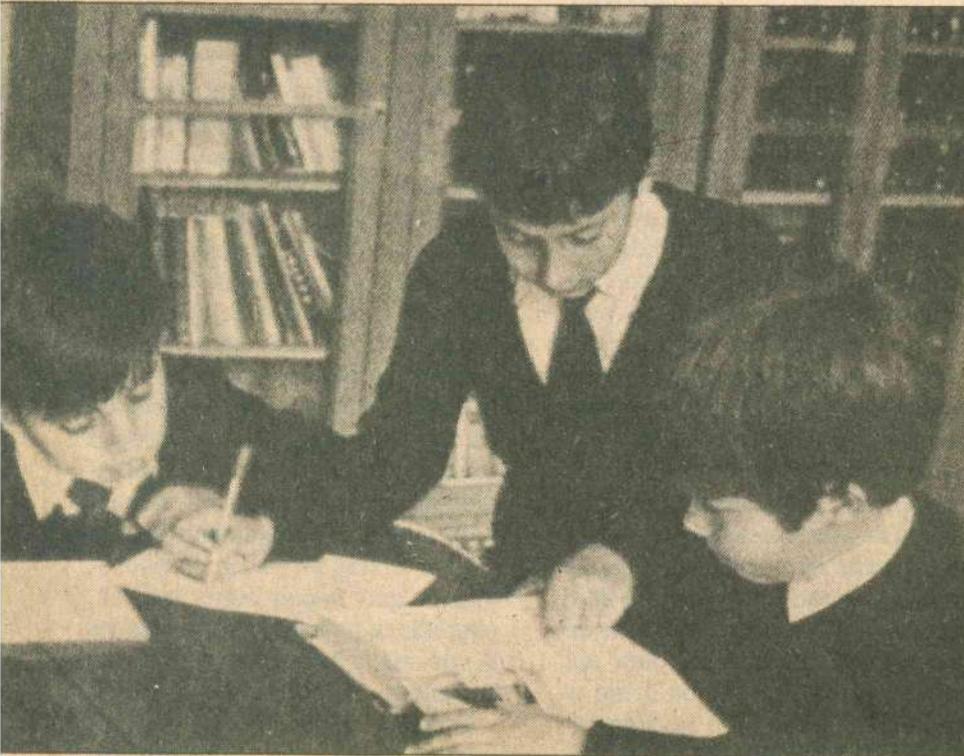
Días con Sapo. Madrid, Alfaguara, 1987, 68 p. Colección Infantil Alfaguara.

MARZOLLO, Jean y Claudio. *La patrulla espacial de Jed*. Baires Santillana Alfaguara, 1988. 58 p. Col. Plan Lector. Santillana Alfaguara.

MATEOS, Pilar. *La bruja Mon*. Madrid, SM, 1988, (7ª ed.), 64 p. Col. Barco de Vapor (Segundo nivel).

MOLINA LLORENTE, Pilar. *Patatita*. Madrid, SM. 1988, 64 p. Col. Barco de Vapor (Segundo nivel).

TASHLIN, Frank. *El oso que no lo era*. Bogotá. Alfaguara, 1988, 64 p. Colección Infantil Juvenil. ○





EDUCACION

UNA PROBLEMÁTICA CONOCIDA MAS BIEN DESCONOCIDA **II Parte**

Resumen de la primera parte.
Es una realidad que hoy no se puede enseñar todo, porque el conocimiento cambia con demasiada rapidez. El hombre, para enfrentar el mundo, no sólo necesita del conocimiento, sino también debe ser capaz de responder a sus desafíos con creatividad.

Pero, ¿qué es la creatividad? La verdad es que estamos en deuda con el concepto de creatividad. Hablamos de ella sin fundamento. Nuestra obligación de educadores es darle contenido investigando de qué se trata realmente.

Si se hace un recorrido por la literatura especializada, encontraremos un discurso de J. P. Guilford ante la Sociedad Norteamericana de Psicología en 1950, hace cuarenta años. Ese es el punto de partida de la investigación sobre creatividad.

Este recorrido nos señala, también, que hay varias definiciones de creatividad. No existe un concepto único. Este caos conceptual no es malo, es menos malo que encontrarnos ante una definición que no permita otras exploraciones y caminos.

Las definiciones que se conocen se refieren especialmente a tres aspectos: la persona que crea, el proceso de la creación y el producto de la creación. Todas estas definiciones destacan que la creatividad es algo que alguien hace. Esto significa que la creatividad es, ante todo, una característica del comportamiento. Si es así, entonces está sujeta a modificaciones o cambio, es decir, puede ser desarrollada.

De esas definiciones se desprende, también, que la creatividad no es privativa del área de la investigación o del arte; ella puede manifestarse en todas las actividades, tareas o empresas humanas.

Provisoriamente se señala que la creatividad es una capacidad. Esta capacidad o aptitud contribuye a la solución de problemas. Por ello se expresa que la creatividad es una forma de pensar.

La investigación sobre el tema permite saber que existen tres teorías importantes sobre la creatividad, que

Ricardo López Pérez

Fundación de Investigaciones Educativas Educares

han sido formuladas por A. Koestler, J. P. Guilford y E. De Bono.

¿Cuál es el pensamiento de estos autores respecto al tema? ¿Qué nos tienen que decir para tratar de explicarnos lo que es la creatividad?

El autor de este trabajo tratará de responder esas preguntas en esta segunda parte de su ponencia.

Explicaciones aparte

Algunos autores intentan ofrecer una explicación del fenómeno creativo. Más allá de la mera constatación de casos particulares, proponen ideas que permiten comprender la creatividad en términos genéricos. En este sentido es válido hablar de teorías de la creatividad.

Las formulaciones a las que con mayor propiedad se les puede atribuir el carácter de teoría son las siguientes: el concepto de pensamiento "bisociativo" acuñado por Arthur Koestler, la distinción entre pensamiento divergente y convergente establecida por J. P. Guilford, y el concepto de pensamiento lateral, original de Edward De Bono.

Está de más insistir en que ninguna de estas formulaciones alcanza el grado de teoría completa y acabada; pero sin duda son capaces de entregar claves valiosas para dar una mirada más profunda sobre el fenómeno creativo. En los tres casos mencionados se hace una des-

• KOESTLER DEFINE
LA CREATIVIDAD EN
LA CIENCIA COMO EL
ARTE DE SUMAR DOS
MAS DOS PARA QUE
DEN CINCO.

cripción precisa del proceso de pensamiento que conduce al acto creativo, independientemente del contenido implicado. En consecuencia, se trata de esfuerzos que intentan una explicación destinada a servir de marco de referencia general para comprender la creatividad.

Una importante característica de estas teorías es que se centran en procesos de pensamiento. Esto es, en eventos internos no accesibles a la observación directa. Esto significa que en la base del acto creativo existe una manera específica de representarse la realidad y de estructurar sus distintos elementos. Este énfasis en los procesos de pensamiento que hacen estas teorías, respalda la definición propuesta en la que se plantea que la creatividad se refiere a una forma de pensar.

Otra característica que importa retener, puesto que también es un

Nota:

Este artículo presenta la segunda parte de un trabajo planteado en un encuentro sobre el tema, que se realizó en la Corporación de Promoción Universitaria, CPU, institución que nos ha autorizado para difundirlo. En nuestro número anterior, el autor se refirió a esta problemática en términos que nos hemos permitido resumir para mejor comprensión de nuestros lectores.

Picasso en su lienzo "Arlequín con guitarra" nos entrega una expresión de pintura cubista donde un asunto es considerado desde varias perspectivas. Es un ejemplo de bisociación.

elemento central de la definición, está en conexión con la solución de problemas. En estas tres categorías se maneja el supuesto de que el pensamiento creativo se desarrolla a partir de la existencia de un problema, entendido en términos amplios.

Finalmente, es obligatorio que estas teorías tienen firmes raíces en la tradición psicológica, aunque no siempre se reconozcan estas deudas. En particular, sirven de fundamento a estas formulaciones el concepto de inconsciente tal como está propuesto por Freud, y los conceptos de reorganización del campo perceptual y de pensamiento productivo, planteados por Kohler y Wertheimer, respectivamente. De este modo, tanto el psicoanálisis como la Gestalt tienen una contribución en la teorización sobre creatividad, no obstante que ninguna de estas escuelas se ocupó del asunto en la forma más específica que ha adoptado contemporáneamente.

Es bueno dejar establecidas estas deudas intelectuales, que en este caso podrían remontarse incluso a la tradición filosófica, porque la representación completa de los procesos de construcción del conocimiento, otorga una visión más amplia y sólida; y porque, ciertamente, es prudente distinguir el grado en que un autor hace una contribución,



y aquél en que se apoya en la contribución de otros.

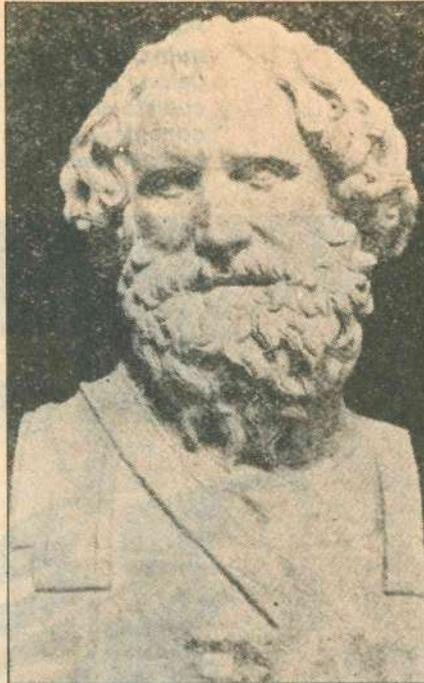
Asociar, asociar...

Arthur Koestler ha propuesto una teoría de la creatividad humana en la que se propone mostrar y describir el esquema fundamental o pauta común que siguen todas las actividades creativas. La tesis de este autor es que existe un patrón único que permite explicar los procesos tanto conscientes como inconscientes que subyacen en el triple ámbito del descubrimiento científico, la originalidad artística y la inspiración cómica (Koestler, 1981, pág. 149; 1982, pág. 15).

En lo esencial, esta teoría plantea que a diferencia del pensamiento disciplinado y lógico que se despliega en un plano único, el pensamiento creativo se desarrolla en planos múltiples y simultáneos. Sobre el fondo de una aplastante erudición, Koestler muestra que en cada acto creativo, más allá de diferencias específicas, encontramos siempre la misma pauta. Escribe: "He acuñado el término 'bisociación' para distinguir entre las rutinas del pensamiento disciplinado ubicadas en un solo universo del discurso —en un solo plano, por así decirlo— y las modalidades creadoras de la actividad mental, que siempre operan en más de un plano" (1981, pág. 154).

Bisociación se refiere, pues, a una forma de pensar que supone la percepción de una situación o acontecimiento dentro de dos contextos asociativos o marcos de referencia que hasta ese momento permanecían separados o eran excluyentes. Este es el patrón que subyace en la actividad creativa.

En una primera aproximación Koestler examina ejemplos simples relacionados con el humor, que permiten probar que la comicidad es el producto del choque imprevisto (bisociación) de elementos diferentes y frecuentemente incompatibles. Del mismo modo, recurre a ejem-



Arquímides logró averiguar el volumen de la corona del rey, y... salvar su vida. Su experiencia dio significado a una casualidad ocurrida al meterse en la tina de baño.

plos que provienen del arte en donde encuentra, en el marco de sus propias características, el mismo patrón.

Veamos un par de ejemplos. Un sencillo chiste en el primer caso: Un niño en el jardín infantil pregunta a la educadora cómo nació ella, y se le dice que la trajo la cigüeña. La misma pregunta la dirige luego a la auxiliar, quien le contesta que nació en un repollo. Tras varias respuestas de este tipo, el niño comenta: "O sea que en este jardín no hemos tenido ningún parto normal".

Siguiendo el análisis de Koestler, la risa surge en casos como éste a causa de que el chiste nos presenta una situación dentro de dos marcos de referencia, que siendo coherentes en sí mismos, en este contexto son excluyentes. El niño es representado como un pequeño ser ingenuo y sin experiencia, y al mismo tiempo como muy maduro y bien

• J. P. GUILFORD ESTABLECE UNA DISTINCION ENTRE PENSAMIENTO CONVERGENTE Y PENSAMIENTO DIVERGENTE.

informado. "En tanto dura este estado inusual, no asociamos el suceso a un solo marco de referencia, como normalmente suele ser el caso, sino que lo bisociamos en dos" (1981, pág. 154).

En el caso siguiente pensemos en el cubismo, como un estilo en la pintura que expresa la multiplicidad del punto de vista. Un lienzo bidimensional que sólo permite recoger una perspectiva única, expresa ahora varias perspectivas distintas debido a que el artista las ha bisociado en su obra. Nuevamente aquí se produce el esquema en que insiste Koestler: "La originalidad del genio, en el arte como la ciencia, radica en un cambio de rumbo de la atención hacia aspectos de la realidad ignorados previamente, en el descubrimiento de conexiones ocultas, en la visión de objetos o sucesos familiares bajo una nueva luz" (1981, pág. 189).

Koestler no reduce ni el humor ni el arte a este aspecto. Por el contrario, su teoría se desarrolla en cada caso con amplitud y profundidad; pero aquí sólo queremos destacar este punto que importa directamente, desde la perspectiva del pensamiento creativo.

No obstante que Koestler hace una amplia consideración del humor y del arte, su interés principal se



El doctor Laennec inventó el estetoscopio para escuchar los sonidos de sus pacientes. ¿Quién sabe hoy día que esto se logró gracias a un juego de niños?

centra en los procesos psicológicos del descubrimiento científico, como la manifestación más precisa del pensamiento creativo; y como un fenómeno que con máxima claridad nos permite apreciar el patrón de la bisociación. Un ejemplo: los movimientos de las mareas eran conocidos para el hombre desde tiempo inmemorial. Lo mismo puede decirse de los movimientos de la Luna; pero la idea de relacionar una cosa y otra, y explicar la ocurrencia de las mareas por la atracción de la Luna sólo fue formulada por Kepler en el siglo XVII.

Koestler define la creatividad en la ciencia como el arte de sumar dos y dos para que den cinco. Es decir, consiste en combinar estructuras mentales previamente disociadas, de manera que se obtenga más de la totalidad emergente, que lo que se puso originalmente. "Desde los

pitagóricos, que sometieron a regla matemática la armonía de las esferas, hasta sus modernos herederos, que han combinado el espacio y el tiempo en un solo continuo, el procedimiento ha sido siempre el mismo; los descubrimientos de la ciencia no crean *ex nihilo*; combinan, relacionan e integran ideas, hechos, contextos asociativos —holones mentales— ya existentes, pero previamente desconectados. Este acto de fecundación cruzada o de fecundación dentro de un solo cerebro —parece constituir la esencia de la creatividad y justifica el empleo del término 'bisociación'. Hemos visto ya cómo el humorista bisocia estructuras mutuamente incompatibles a objeto de producir una colisión. El científico, en cambio, aspira a la síntesis, a la integración de ideas previamente no relacionadas. El vocablo latino *cogito* viene de *coagitare*, 'agitar juntos'. La bisociación en el humor consiste en agitar juntos de improviso elementos incompatibles que entran en colisión por un instante, para a renglón seguido separarse de nuevo. La bisociación en la ciencia significa combinar holones cognoscitivos hasta el momento independientes, en forma tal que se añada un nuevo escalón en la jerarquía del conocimiento, escalón que incluye en calidad de miembros las estructuras previamente divorciadas" (1981, págs. 178 y 179).

Koestler completa su teoría agregando que en el proceso creativo intervienen con frecuencia elementos inconscientes e irracionales. "La coagitación creadora es coagitación, batir dentro de la misma coctelera ingredientes que previamente estaban separados; ahora bien, el espíritu plenamente consciente y racional no es el mejor barman para ello" (1981, pág. 200).

La ambigüedad del concepto de inconsciente en la literatura científica es un hecho que Koestler admite y lamenta; pero le parece imposi-

ble dejar de reconocer su importancia en la génesis y desarrollo del acto creativo (1982, pág. 62). Al respecto, se apoya en decenas de testimonios de hombres creativos en las más variadas actividades y especialmente en la ciencia: "Las biografías de los grandes científicos nos muestran incontables ejemplos de este fenómeno; su insistencia, virtualmente unánime, en las intuiciones espontáneas y corazonadas de origen desconocido sugiere que siempre hay grandes fragmentos de irracionalidad dentro del proceso creativo, no sólo en el arte, donde lo damos por descontado, sino también en las ciencias exactas" (1982, pág. 70).

Selección múltiple o pregunta abierta

La distinción entre pensamiento convergente y divergente procede de J. P. Guilford, y en general ha recibido amplio espacio dentro de la literatura sobre creatividad. Se trata de una distinción bastante útil para comprender los procesos de pensamiento creativo, pero no debe olvidarse que la obra de este autor se encuentra inserta en un modelo teórico más amplio, referido a la estructura del intelecto.

Guilford se opone a la idea de que la creatividad posea una naturaleza única e invariable en todas las personas y manifestaciones. Escribe: "Lo que convierte a un inventor, a un escritor, a un artista y a un compositor en creativos, presenta quizás factores comunes, pero existen muchas posibilidades de variación en la estructura de las aptitudes".- (Beaudot, 1980, pág. 30). Plantea más bien el concepto de una creatividad múltiple, compuesta de diversos factores y que adopta numerosas formas.

En este marco en su discurso del año 50, enumera algunos factores que podemos encontrar en las personas creativas (Beaudot, 1980,

pág. 30 y ss.). En primer lugar, existe una sensibilidad a los problemas que determina que en una misma situación una persona perciba muchos problemas, mientras que otra no perciba ninguno. En seguida, existe un factor de fluidez que se refiere a la productividad, es decir, a la capacidad para elaborar un gran número de ideas y relaciones. La persona creativa tiene también originalidad, ideas renovadoras, diferentes, nuevas. Otro factor es la flexibilidad que consiste en la capacidad para desplazarse de un universo a otro, de modificar las ideas, de superar la rigidez. Luego Guilford considera como factores la aptitud para sintetizar y su contrapartida, la aptitud analítica, eso es, tanto la capacidad para formar totalidades como para dividir en partes. Se incluyen, además, los factores de reorganización y de redefinición, para aludir a la capacidad de transformación y de reestructuración de conjuntos ya existentes. Finalmente, Guilford incorpora como factor la facultad de evaluación, en el sentido de que las ideas o la producción creativa requieren de un juicio respecto a su validez.

Los conceptos de pensamiento divergente y convergente incorporados por Guilford como dos de las cinco operaciones que se incluyen en su modelo teórico, contienen en lo fundamental a los factores anteriores y permiten, por tanto, una aproximación más precisa al fenómeno creativo. Con todo, Guilford insiste en que divergencia y convergencia no son las únicas funciones que aportan a la producción creativa.

Enfrentada a un problema, una persona puede pensar en forma convergente o divergente, sin perjuicio, ciertamente, de que se puedan integrar ambas modalidades.

El pensamiento convergente se emplea para resolver problemas bien definidos cuya característica es tener una solución única. En es-

tos casos, la persona se enfrenta con un universo cerrado, con límites bien definidos que contienen elementos o propiedades conocidas desde el comienzo y que no varían a medida que avanza el pensamiento. Esto se mueve en una dirección, en un plano. Intenta básicamente determinar la respuesta correcta. El pensamiento se canaliza y se controla en la dirección de esa respuesta. Un problema típico de pensamiento convergente está representado por los ítemes de selección múltiples y en general por las evaluaciones llamadas objetivas.

El pensamiento divergente, a diferencia del anterior, se emplea para tratar problemas que pueden tener distintas soluciones. Este tipo de pensamiento se desarrolla en un universo abierto, se mueve en un espacio sin límites. El problema debe ser abordado desde distintos ángulos, buscando nuevos enfoques, produciendo nuevas relaciones e ideas, saliéndose de los esquemas y estrategias conocidos.

En un proceso de pensamiento divergente se produce una búsqueda, una investigación que se orienta en distintas direcciones. Así como una evaluación objetiva exige un pensamiento convergente, una evaluación con preguntas abiertas que requieren nuevas relaciones, exige un pensamiento divergente. En el primer caso hay que encontrar la solución y ésta no tiene más alternativa que ser correcta o incorrecta; en el segundo caso, hay que construirla mediante un proceso que puede ser sinuoso y discontinuo, y podemos tener muchas respuestas correctas.

Guilford agrega algunos elementos en relación con ambos tipos de pensamiento: "La convergencia y la divergencia presentan algunas características comunes: una y otra implican la generación de información y esta información es función de la memoria y de las informaciones nuevas buscadas por el sujeto.



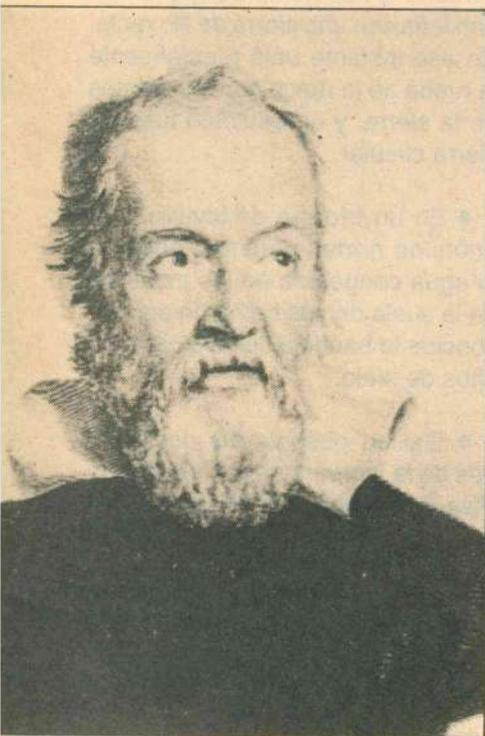
¿Cómo se llegó a inventar el cierre de contacto no tradicional como el que muestra el niño de la fotografía?

Pero se dan diferencias bien acusadas entre ambas formas de actividad, sobre todo por lo que respecta al problema planteado: en la divergencia el problema puede ser muy vasto y poco apremiante en sus instrumentos; el problema puede así mismo ser muy estructurado y exigir una respuesta única, pero el sujeto es incapaz de dar con ella de inmediato y procede por tanteo y error, lo que implica la divergencia y el juicio. Por el contrario, en la convergencia el problema está estructurado de tal forma que la respuesta única se

produce de inmediato sin grandes vacilaciones" (Citado por Veraldi, 1979, pág. 84).

El pensamiento creativo requiere de ambos tipos de pensamiento, divergente y convergente, y no sólo del primero de ellos como suele creerse. Dentro de los factores que se incluyen en el pensamiento divergente, se han destacado con frecuencia la originalidad, la fluidez y la flexibilidad. Estos factores tienen una gran importancia en la génesis y desarrollo del proceso creativo, ya que permiten escapar de las percepciones habituales y de los moldes rígidos, y generar nuevas relaciones y estructuras. Sin embargo, debe considerarse que aunque el pensamiento convergente sea radicalmente diferente, también se vincula a la creatividad en cuanto representa la capacidad de ordenar los elementos que se nos ofrecen, de evaluar y de hacer elecciones.

Galileo descubrió las leyes del péndulo al observar las oscilaciones de la lámpara de la Catedral de Pisa.



El pensamiento en marcha atrás

Pensamiento lateral es un concepto propuesto por Edward De Bono como sinónimo de pensamiento creativo, y como alternativa y complemento al pensamiento lógico o vertical. De Bono explica que inventó este concepto debido a que el término creatividad se encuentra demasiado cargado de valor (1985, pág. 157).

El pensamiento lateral equivale a un conjunto de procesos destinados al uso de información con el propósito de generar nuevas ideas, mediante una estructuración perspicaz de los conceptos ya existentes en la mente. De Bono entiende que "el método más eficaz para transformar ideas no es externo, como la contraposición de nuevas ideas, sino interno, mediante la reestructuración de la información disponible a la luz de la perspicacia". A su vez, por perspicacia entiende "la profunda y clara visión interna de un tema o de parte de un tema" (1974, pág. 12).

El pensamiento lateral se ocupa específicamente de la creación de nuevas ideas y de abrir nuevos caminos para considerar y hacer las cosas. Simultáneamente, tiene como función escapar de las estructuras perceptuales y de los patrones (sistemas autoorganizadores de información) ya existentes; y de liberarse del efecto restrictivo de las ideas anticuadas (1985, pág. 21 y ss.; 1974, pág. 15).

Edward De Bono insiste en la necesidad de tomar conciencia respecto a que la mente trabaja naturalmente como un sistema de información autoorganizado, que permite reducir la experiencia a unos cuantos esquemas. El objetivo de este sistema es desarrollar esquemas familiares que permitan dotar de sentido al mundo que nos rodea. Sin él, la vida sería imposible, pero debemos advertir que semejantes esquemas imponen límites a la experiencia y el pensa-

miento. "Necesitamos ser muy conscientes de que el repertorio de esquemas que tenemos en la mente determinará nuestra capacidad de reconocimiento, de abstracción, de clasificación, de análisis y todo nuestro pensamiento" (1987, pág. 55).

Por esta razón, "la mejor manera de definir el pensamiento lateral es como un cambio de esquemas dentro de un sistema esquematizador" (1987, pág. 62).

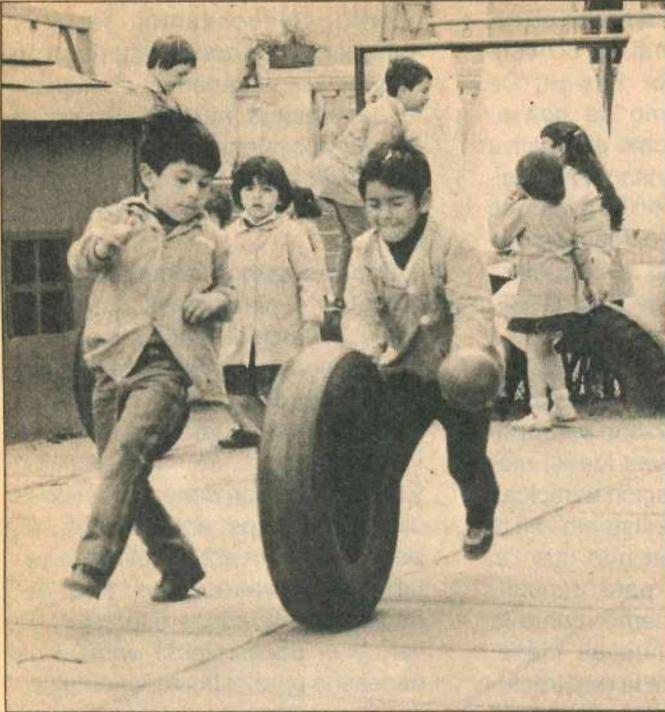
Ambos tipos de pensamiento, vertical y lateral, se complementan y en ningún caso deben concebirse como procesos antagónicos. El pensamiento lateral es útil para establecer nuevos rumbos, para generar ideas y modos diferentes de ver; y el pensamiento vertical es necesario para el posterior enjuiciamiento y aplicación práctica. El pensamiento lateral aumenta la eficacia del pensamiento vertical al poner a su disposición un gran número de posibilidades, de modo que éste pueda seleccionar las más adecuadas.

El pensamiento vertical es de utilidad constante, mientras que el pensamiento lateral es necesario sólo en ocasiones, especialmente en aquéllas en que el pensamiento vertical no constituye un mecanismo eficaz o actúa como obstáculo a la capacidad creadora. Es como la marcha atrás del automóvil, dice De Bono, que sólo se usa ocasionalmente, pero que es imprescindible. Se requiere, pues, habilidad en el uso de ambos tipos de pensamiento.

En términos más precisos, las diferencias entre el pensamiento lateral y el vertical son las siguientes (1974, pág. 51 y ss.).

Más ejemplos

- Erase una vez, hace muchos años, un viejo monarca al cual le habían regalado una hermosa y pesada corona de oro. Este rey, no



Por simple casualidad Charles Goodyear descubrió el proceso de vulcanización que dio origen al neumático. Pero no fue un juego de niños, sino una larga búsqueda.

laboratorio, pero sin resultados positivos. Resignado ya a perder la vida, decide darse un baño y presentarse frente al rey. Sumergido en la tina, de pronto exclama ¡Eureka! Allí estaba la solución. Al entrar en el agua ésta aumentó su nivel, de modo que midiendo la cantidad de agua desplazada es posible calcular el volumen de un cuerpo. De la misma manera, al sumergir la corona se puede medir su volumen, sin importar la forma irregular que tenga.

- En 1819 el Dr. Laennec, un médico francés, se encontraba preocupado porque no podía escuchar con exactitud los sonidos que provenían del interior del cuerpo de sus pacientes. En una ocasión, mientras caminaba distraído por la calle, observó unos niños que jugaban saludándose a través de un tubo. Entonces se le ocurrió una gran idea: concibió el estetoscopio.

- La hermana Sabatha Babett pensó por primera vez en una sierra circular, cuando trabajaba en su rueca y pudo observar desde su ventana a dos hombres que cortaban leña con una sierra de filo recto. En ese instante unió mentalmente la rueda de la rueca con los dientes de la sierra, y el resultado fue una sierra circular.

- En un frío día de invierno, un anónimo norteamericano observa el agua congelada en los espacios de la suela de sus botas de agua, y concibe la bandeja flexible para cubitos de hielo.

- Galileo observa las oscilaciones de la lámpara de la Catedral de Pisa y descubre las leyes del péndulo.

- James Watts se encuentra en presencia de una olla que hierve y cuya tapa salta incesantemente. En ese momento viene a su mente la máquina de vapor.

Pensamiento vertical:

- es selectivo
- se mueve sólo si hay una dirección establecida
- es analítico
- se basa en las secuencias de las ideas
- cada paso ha de ser correcto
- usa la negación para bloquear bifurcaciones y desviaciones laterales
- excluye lo que no parece relacionado con el tema
- las categorías, clasificaciones y etiquetas son fijas
- es un proceso finito.

Pensamiento lateral:

- es creador
- se mueve para crear una dirección
- es provocativo
- puede efectuar saltos
- no es preciso que lo sea
- no rechaza ningún camino
- explora incluso lo que parece completamente ajeno al tema
- no lo son
- es un proceso probabilista.

obstante que era un buen gobernante y que contaba con el aprecio de su pueblo, tenía un gran defecto: era tremendamente desconfiado. Estando muy contento con su nueva corona, quiso saber si estaba hecha completamente de oro, pero esto era imposible sin destruirla. Debía conocer el peso y el volumen exacto de la corona, pero esto último no podía calcularse debido a su forma extremadamente irregular.

El rey hizo llamar a Arquímedes, uno de los sabios de su corte, y le

planteó el problema. Este agradeció la confianza del rey, pero le respondió que no podía ayudar porque se trataba de un tipo de problema que nadie había resuelto: averiguar el volumen de la corona estaba más allá de sus posibilidades. Por cierto, el rey no aceptó la respuesta y dio a Arquímedes un plazo para solucionar el problema. En caso contrario, su cabeza rodaría por el piso.

Arquímedes trabajó arduamente; consultó con otros sabios, leyó los libros de ciencia, experimentó en su

La idea de relacionar los movimientos de la Luna con los del mar fue formulada por Kepler en el siglo XVII.

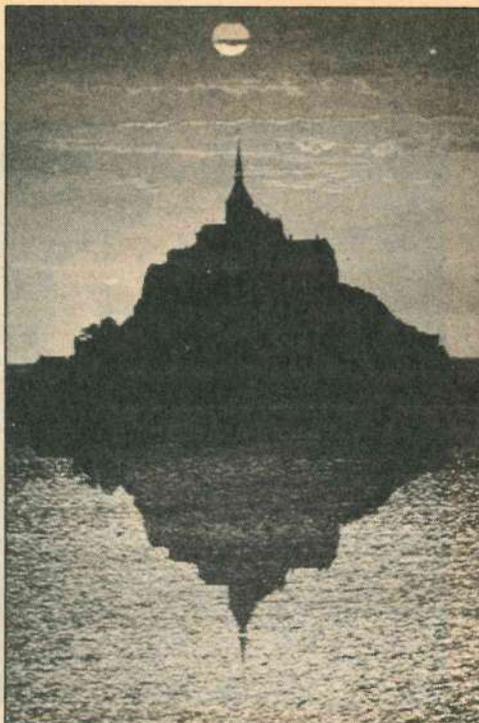
● EDWARD DE BONO
 DEFINE AL
 PENSAMIENTO
 CREATIVO COMO
 LATERAL,
 COMPLEMENTARIO
 DEL PENSAMIENTO
 LOGICO.

● "Velcro", el sistema de cierre de contacto que ha comenzado a reemplazar a los cierres tradicionales, fue inventado en una sesión de desarrollo creativo en la cual una persona imaginó que corría en la selva, y quedaba atrapada por las espigas de un arbusto que se enganchaban a su ropa.

● En 1839, Charles Goodyear descubre el proceso de vulcanización que había investigado por espacio de siete años. Por simple casualidad, restos de azufre y goma quedan sobre un horno caliente produciéndose una mezcla. Este fenómeno dio a Goodyear la pista de un descubrimiento de notables proyecciones.

● Eli Whitney inventa la desmontadora de algodón al observar un gato que trata de agarrar un pollito a través de una estrecha reja de alambre.

En estos ejemplos se pueden apreciar algunos de los procesos de los que nos hablan Koestler, Guilford y De Bono. Desde luego, se trata de ejemplos singulares, pero precisamente los elementos teóricos que nos ofrecen estos autores



nos permiten establecer generalizaciones valiosas.

Es bastante evidente, en primer lugar, el fenómeno de la bisociación del cual Koestler hace depender el acto creativo. En varios de estos ejemplos aparece en forma nítida el encuentro e integración de elementos diferentes, tal como ocurre en la concepción de la sierra circular. En otros ejemplos adopta la forma de analogía, como ocurre en la invención del estetoscopio, el cierre velcro o la máquina de vapor. Lo rescatable en todos los casos es el esfuerzo intelectual de asociación y reestructuración, normalmente entre elementos que originalmente pertenecían a universos distintos.

Complementariamente, para que semejantes bisociaciones se produzcan es necesario que ocurran cambios de atención, desplazamiento en los énfasis, desviaciones respecto al curso habitual del pensamiento. De este modo, es posible considerar las cosas desde ángulos

alternativos, produciendo revalorizaciones, y en el último término, estructuras nuevas. Estos son, precisamente, los procesos intelectuales a los que se quiere aludir con los conceptos de pensamiento divergente o lateral. Este estado de alerta, de búsqueda, de apertura a la experiencia, esencial a la creatividad, que encontramos en estos ejemplos, es propio de estas modalidades de pensamiento.

Al mismo tiempo, junto a lo anterior, podemos advertir la importancia que cobra el pensamiento convergente o vertical. Galileo no habría podido llegar a un planteamiento coherente sobre las leyes del péndulo, aun teniendo una genial intuición, si luego no hubiese ordenado y sistematizado sus ideas. La expresión inconsciente e irracional, la asociación disparatada y fugaz, la divergencia espontánea y desprejuiciada, con frecuencia ocupan un lugar de privilegio en el proceso creativo; pero es un profundo error suponer que sobre estos hechos descansa todo el proceso. Es más, aun cuando se produzcan saltos cualitativos, la creatividad muchas veces implica dedicación y continuidad. Goodyear llevaba siete años investigando y eso fue lo que le permitió sacar provecho de lo que inesperadamente ocurrió frente a sus ojos.

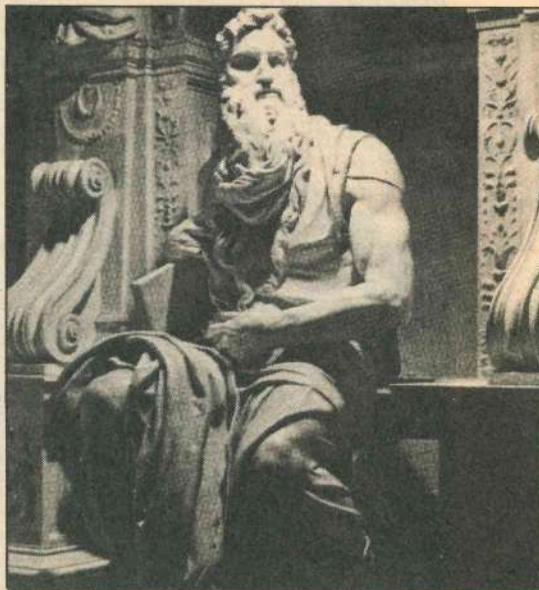
En este mismo sentido, no cabe exagerar el valor del azar o la casualidad. Probablemente el hecho de que Arquímedes se diera un baño de tina fue casual, pero eso no es lo más importante. En estos casos lo importante es la persona que con base en su experiencia es capaz de darle significado a esa casualidad.

Y la educación ¿qué?

Lo que tenemos hasta aquí como conocimiento acumulado en torno a la creatividad, si bien puede considerarse insuficiente, permite algunos planteamientos esclarecedores

desde el punto de vista de la educación. En lo que se refiere a las teorías bosquejadas, podría argumentarse que son incompletas, que no poseen validez universal, y que, en último término, describen más de lo que explican. Sin embargo, aun dando lugar a esta argumentación, es claro que aportan una base sólida para la discusión tendiente a definir nuestro universo.

Por de pronto, ya no cabe insistir en la naturaleza fundamentalmente inefable de la creatividad, ni en sus propiedades mágicas o místicas. Las complejidades del comportamiento creativo nos enfrentan con severas dificultades, pero que en este sentido no son superiores a las del resto del comportamiento humano. Desde luego, esto no significa que el asombro o la maravilla en presencia de las nuevas creaciones tenga que considerarse cosa del pasado. Se trata solamente de esta-



La persona creativa tiene ideas renovadoras, diferentes, nuevas. Miguel Angel Buonarroti en su obra demostró originalidad ante sus contemporáneos.

blecer el punto de partida del cual podemos situarnos razonablemente. Edward De Bono lo expresa en la siguiente forma: "Para poder hacer pleno uso de la creatividad es preciso extirparle ese halo místico y considerarla como un modo de emplear la mente y manejar información" (1974, pág. 14).

Reducida a sus elementos, la educación enfrenta la tarea de desarrollar las posibilidades creativas en los jóvenes, o bien de enseñarles a utilizar con provecho sus capacidades creativas. Esto supone, a lo menos, la apropiación de un cierto conjunto de conocimientos y la concepción de una práctica educativa bajo el cumplimiento de determinadas exigencias.

Bibliografía

BEAUDOT, Alain (Editor) *La creatividad*. Editorial Narcea, Madrid, España, 1980.

DE BONO, Edward. *El pensamiento lateral*. Editorial Programa. Barcelona, España, 1974.

Conflictos. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, Argentina, 1985.

Aprender a pensar. Editorial Plaza y Janés, Barcelona, España, 1987.

KOESTLER, Arthur. *Jano*. Editorial Debate, Madrid, España, 1981.

En busca de lo absoluto. Editorial Kairós, Barcelona, España, 1982.

El acto de creación. Editorial Losada, Buenos Aires, Argentina, 1970.

VERALDI, G. y VERALDI, B. *Psicología de la creación*. E. Mensajero, Bilbao, España, 2ª. edición, 1979. ○

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

LIRA 147

☎ 222 4361-34 3546

ESTAMOS EN PAGINAS AMARILLAS

Nota final: La ponencia de este autor presentada al seminario del CPU continúa en nuestro próximo número.



¿Una interacción efectiva?

ALUMNOS Y MICROCOMPUTADORES

II Parte y final

Nota: Continuamos con la segunda parte y final de este artículo, iniciado en nuestro número anterior, donde se resumían los resultados educativos del uso de la computación en el aula.

Jaime Sánchez Ilabaca
 Doctor en Educación
 Profesor Asociado
 Universidad de Antofagasta

• INTERROGANTES,
 CONTRADICCIONES Y
 ALGUNAS EVIDENCIAS
 SOBRE LA
 COMPUTACION
 EDUCATIVA.

Muchos investigadores piensan que el aprendizaje a través de la lectura es una de las formas más efectivas de aprendizaje. Pero es probable que los alumnos aprendan más por los computadores y otros medios electrónicos.

rrogante no resuelta.

Aparecen algunas evidencias

Al respecto, algunas evidencias parecen emerger. El computador, comúnmente considerado una herramienta que asiste y facilita el pensamiento, parece afectar el desarrollo de destrezas de pensamiento en los educandos. El proceso de escribir programas computacionales, que demanda destrezas cognitivas, tales como habilidades analíticas y pensamiento abstracto, mejora las habilidades de los aprendices para resolver problemas. Tal vez, puede acelerar el desarrollo intelectual, a pesar de que este aspecto ha sido cuestionado por algu-

Los resultados de investigaciones que intentan establecer una relación significativa entre aprender a programar y otros aprendizajes, no son claros, más bien contradictorios. Algunos autores, como Seymour Papert, piensan que aprendiendo un lenguaje computacional se habilita a pensar lógica y secuencialmente. Ello parece atractivo. Otros señalan que aprendiendo a programar en Basic o Pascal, se ejercitan las ideas en un orden lógico y preciso. Algo similar ocurre con quienes sostienen que aprendiendo a programar con lenguajes de inteligencia artificial,

como PROLOG y LISP, se flexibiliza el pensamiento y se aprende a pensar, lo cual podría ser transferible a otros aprendizajes. Las evidencias que respaldan estas aseveraciones son aún escasas y muy contradictorias. Ello hace que se mantenga abierta la interrogante acerca de si el aprendizaje de lenguajes de programación permitirá algún tipo de transferencia de aprendizaje. Así también, probablemente en el futuro podremos determinar si el aprendizaje de un lenguaje computacional enseña a ser lógico y secuencial en otras tareas de aprendizaje. Ello es aún una inte-

nos autores. Algunas investigaciones sobre los efectos cognitivos del aprender a programar un computador arrojan ganancias en destrezas de pensamiento, luego que los alumnos aprenden a programar.

Existen escasos estudios en los que se pretende determinar qué tipo de educandos aprenden más fácilmente un lenguaje computacional. Las escasas evidencias indican que los educandos que son buenos para programar se destacan por sus destrezas en matemática y ciencias. Ser bueno para programar un computador implica probablemente la utilización de un cierto tipo de pensamiento lineal, que no todos pueden lograr. Ello requiere de mayor investigación.

Especulaciones

Asimismo, los estudios empíricos contrastan con algunas especulaciones acerca de algunos posibles beneficios del aprendizaje de un lenguaje de programación. Muchos teóricos expresan que quienes se comunican con computadores utilizando lenguajes que los computadores entienden, esto es, aprendices que enseñan a los computadores, aprenden a pensar más profunda y lógicamente. Al respecto, los resultados de numerosas investigaciones proveen un modesto soporte a ello. En dichos estudios, los que escribieron programas aprendieron, indudablemente, a programar, pero el dominio de ello, en muchos estudios, no parece afectar otros aspectos de su funcionamiento cognitivo.

¿Qué efectos tiene el uso de microcomputadores en la lectura escolar?

Diversos educadores se preocupan por el hecho de que los alumnos dediquen mucho tiempo frente a los computadores, llegando a evitar la lectura de libros y textos. Al parecer, la cuestión crucial en la computación educativa no es si los educandos leerán menos, sino, por



Los educandos dependen cada día más de la comprensión de imágenes que de las palabras.

el contrario, si aprenderán más y más significativamente. La mayor preocupación se centra en la utilización de una herramienta para que se aprenda mejor. Pero, si los alumnos aprenden más ¿importa acaso el medio? Al respecto, muchos autores piensan que el aprendizaje a través de la lectura es una de las formas más efectivas de aprendizaje. Pero todo hace suponer que debemos considerar también otras formas de apoyar el aprendizaje, y aceptar progresivamente que aprender mediante la utilización de un dispositivo electrónico puede ser tan efectivo y, tal vez, más seguro que aprender mediante la utilización de un texto impreso.

Los textos de estudio y libros en general no están obsoletos como medios de aprendizaje en el contexto actual. Por el contrario, constituyen aún una poderosa forma de transferencia de información. Pero es muy probable que los alumnos actuales aprendan cada día más por los computadores y otros medios electrónicos.

Un aspecto que dice relación con el aprendizaje a través de la lectura son las demandas de los alumnos. Una de éstas es la imagen. Los educandos dependen cada vez más de la comprensión de imágenes que de las palabras. Los que ya están aprendiendo —y en un futuro cercano lo harán con mayor frecuencia y diversidad— aprenderán más con modalidades y gráficas que del mismo alfabeto.

Sin duda, la respuesta a éstas y otras interrogantes de similar significado están lejos de ser contestadas con los resultados obtenidos en investigaciones recientes en computación educativa.

¿Aíslan socialmente a los alumnos los computadores?

Las investigaciones al respecto indican exactamente lo opuesto. Quienes trabajan con computadores tienden más a conversar y cooperar entre ellos, que aquellos que están en una clase tradicional. Generalmente, tienden a enseñarse entre ellos antes de consultar a un adulto. Aun más, lo que conversan los alumnos que interactúan con computadores se relaciona directamente con la tarea de aprendizaje, a

Las evidencias indican que los alumnos frente al computador mejoran sus actitudes hacia la enseñanza.



• PARA ALGUNOS EDUCADORES, EL SOFTWARE APARECE COMO DE ESCASO VALOR; PARA LOS NIÑOS, EN CAMBIO, RESULTA SER ATRACTIVO.

diferencia de aquellos que están en una clase tradicional, que tienden a conversar más de temáticas extraescolares.

En similar contexto, los educandos comparten y colaboran más entre ellos durante actividades con computador que en aquellas actividades sin computador. Los preescolares prefieren más frecuentemente realizar su trabajo computacional con sus pares que en forma individual. Los adolescentes se desempeñan mejor y mantienen un mayor interés en situaciones de aprendizaje basado en computadores cuando trabajan en grupos.

Es posible que este alto nivel de

interacción social alrededor de un computador esté en función del número de computadores. En la medida en que se tengan más computadores, los alumnos podrán trabajar con sus propios computadores en forma individual, y, probablemente, la interacción disminuirá. Pero, en las condiciones actuales, hay una socialización creciente a causa del computador, y este grado de socialización es mayor que en una clase tradicional.

¿Cuál es el valor educativo del software educativo que se comercializa?

Parece ser ampliamente reconocido el hecho de que el software educativo, actualmente en el mercado computacional, es bastante pobre en términos educativos e instruccionales. Para muchos, estamos en la infancia del desarrollo de software educativo para microcomputadores. Lo que existe no tiene mucha calidad. Gran cantidad de software es un mero traspaso de textos a pantallas. Desafortunadamente, el material impreso no tiene el mismo efecto cuando es llevado a software. Textos y microcomputa-

dores son dos medios instruccionales diferentes, que requieren un tratamiento distinto del material del aprendizaje.

A pesar de que existe escaso software de calidad en el mercado computacional, en los últimos años han comenzado a emerger algunos de gran atracción y aptos para los alumnos. Un aspecto que señalan las investigaciones se refiere a la clasificación de un software educativo como de buena o mala calidad. Aparentemente, lo que puede parecer de buena calidad para el docente, muchas veces ha demostrado ser pobre para los usuarios, y viceversa. De hecho, los educandos han sido atraídos por un software muchas veces considerado pobre por los docentes. En tales casos, los aprendices han señalado que el software es atractivo y efectivo y que aprendieron bastante. Por ello, una sugerencia que continuamente es dada por los evaluadores de software, se refiere a que una opinión sobre un software educativo, debería reservarse hasta que éste sea utilizado por los respectivos usuarios, que son los mismos aprendices. En todo caso, así como tenemos enseñanza tradicional de buena y baja calidad, no hay duda que siempre existirá software de buena y baja calidad educativa.

¿Qué efectos tiene el uso de microcomputadores sobre las actitudes de los alumnos?

En general, las evidencias indican que los alumnos mejoran sus actitudes hacia los computadores, la instrucción y la asignatura, cuando experimentan la enseñanza basada en microcomputadores. Que desarrollan impresiones favorables hacia los computadores y acerca de sus clases. Estos resultados por sí solos pueden constituir suficiente justificación para introducir los computadores en la escuela. Una actitud positiva hacia el computador ha de ser esencial para el funcionamiento de la sociedad del mañana,

y enfoques instruccionales que estimulan estas actitudes, posiblemente, contribuirán a un mejor bienestar de la próxima generación.

Análisis final

Los resultados aquí descritos son aún confusos y distan bastante de una generalización. Muchas dudas sobre la efectividad de los computadores en la educación aún persisten. Algunas tendencias comienzan a vislumbrarse, pero ello requiere de enfoques metodológicos de investigación más rigurosos y sistemáticos, así como también dependerán en gran medida, del desarrollo y la evolución de la tecnología computacional y su repercusión en la educación. Todo parece indicar que aunque efectivos para algunos y no tan efectivos para otros, los microcomputadores obligarán a redefinir nuestro concepto de educar, enseñar y aprender.



Se ha observado una creciente socialización a causa del computador, lo cual beneficia la enseñanza-aprendizaje.

CIDICYT

Centro de Investigación y Difusión Científica y Tecnológica

Seminarios

OBJETIVO:

Actualizar y Reforzar la docencia a nivel de Aula.

HORARIOS: 19,15 A 21,00 Hrs.

JULIO:

16/17/18/19/20 Problemas de Aprendizaje.

23/24/25/26/27 Los Subcentros y Centros de Padres.

23/24/25/26/27 Eficiente uso de la voz en la sala de clases.

30/31

AGOSTO: Enseñanza del Área Científica en el Aula.

06/07/08/09/10 Educación sexual en la Educación Pre-Básica. Básica y Media.

13/14/16/17/20 Enseñanza de la Astronomía básica en el Aula.

INFORMACIÓN GENERAL

– Los seminarios están dirigidos a educadoras(es) de párvulos y profesores de educ. básica y media.

– Cada seminario tiene una duración de 28 hrs. docentes y las fechas indicadas en el recuadro.

– Los seminarios son dictados por docentes de alto nivel académico y/o especialistas en cada área.

– Al final de cada seminario se otorga un diploma de participación.

– Mínimo de participantes por seminario: 15.

– Las exposiciones se complementan con material audiovisual, talleres, investigaciones, salidas a terreno cuando corresponda, etc.

– Las inscripciones y las clases se realizan en nuestra sede de JOFRE 78 (VICUNA MACKENNA 199).

FONOS: 2229321 - 343085.

• AUNQUE EFECTIVOS PARA UNOS Y NO TANTO PARA OTROS, LOS COMPUTADORES OBLIGARAN A REDEFINIR LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Bibliografía

BANGERT-DROWNS, R., Kulik, J., & Kulik C-L (1985). "Effectiveness of computer-based education in secondary schools". *Journal of Computer-Based*

Instruction, 12(3), 56-68.

COLLINS, A. (1986). "Teaching, reading and writing with personal computers". En J. Oransanu (Ed.), *A decade of reading research: Implications for practice* (p. 171-187), Hillsdale, N. J. Erlbaum.

DALBEY, J., & LINN, M. C. (1984). "The demands and requirements of computer programming: A review of the literature". *Journal of Educational Computing Research*.

KULIK, J. A. (1984) "Evaluating the effects of teaching with computers". In P. Campbell & GFein (Eds.) *Microcomputers in early education*. Reston. V. A.: Reston.

KULIK, J., Bangert, R. & Williams, G. (1983). "Effects of computer-based teaching on secondary school students". *Journal of Educational Psychology*, 75, 19-26.

KULIK, C., & Kulik, J. A. (1986). "Effectiveness of computer-based education in colleges" *AEDS Journal*, 19, 81-108.

KULIK, C. C., Kulik, J. A. & Bangert-Drowns, R. L. (1984); *Effects of computer-based education on elementary school pupils*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans.

KULIK, C., KULIK, J. & Bangert-Drowns, R. (1985). "Effectiveness of computer-based education in elementary schools". *Computers in Human Behavior*, 1, 59-74.

SANCHEZ, J. (1989) "Efectividad de los computadores en la educación: ¿Qué nos señalan las investigaciones recientes?" *Microbyte* 5 (110) 26-34. ○

Nota: El desarrollo de este trabajo ha sido financiado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, FONDECYT, Proyecto 89-273.



Para cursos combinados

UNIDAD INTEGRADA DE APRENDIZAJE SOBRE ALIMENTACION

Prof. **Arnoldo Lagos Vivanco**
Secretaría Ministerial
de Educación
IX Región

Reconocer las características del huerto escolar es una de las sugerencias de actividades para la educación básica.

Nota:

El profesor Arnoldo Lagos Vivanco, integrante del Área de Educación de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de la Araucanía, ha publicado un libro que comentamos en nuestro número 175, de abril de 1990, titulado *Orientaciones metodológicas integradas en el área de alimentación*. De esta obra hemos extraído la Unidad integrada de aprendizaje que allí aparece, la

que es un ejemplo de trabajo para cursos combinados. Los profesores que utilizan esta modalidad casi habitual en el área rural, siempre nos están solicitando sugerencias para emprender su trabajo. Con esto respondemos a su clamor y damos a conocer una actividad que puede ser replicada en otros lugares, más allá de la IX Región.

Debemos subrayar que éste es un

ejemplo posible, entre otros, que cada docente puede utilizar de acuerdo con su creatividad y características de sus alumnos.

Para una mejor comprensión del material, los profesores interesados deberían conocer el libro citado, que puede ser solicitado a su autor en la Secretaría Ministerial de Educación de la IX Región, en la ciudad de Temuco.

**AREA DE NECESIDAD: MEJORAR LA ALIMENTACION DEL ALUMNO Y DE LA COMUNIDAD. UNIDAD INTEGRADA DE APRENDIZAJE: SALUD
SUBUNIDAD: ALIMENTACION. CURSOS O GRADOS: 1º A 6º AÑO DE EDUCACION GENERAL BASICA - COMBINADO.**

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES		
1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Describir oralmente: láminas, objetos, situaciones relacionadas con la alimentación. - Observar la alimentación de animales domésticos. - Formar conjuntos finitos de ani- 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar por escrito, observaciones de experiencias vividas respecto a la alimentación de animales domésticos (opiniones, sentimientos, pensamientos, etc.). - Representar mediante dibujos los 	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar tarjetas con animales domésticos del medio.

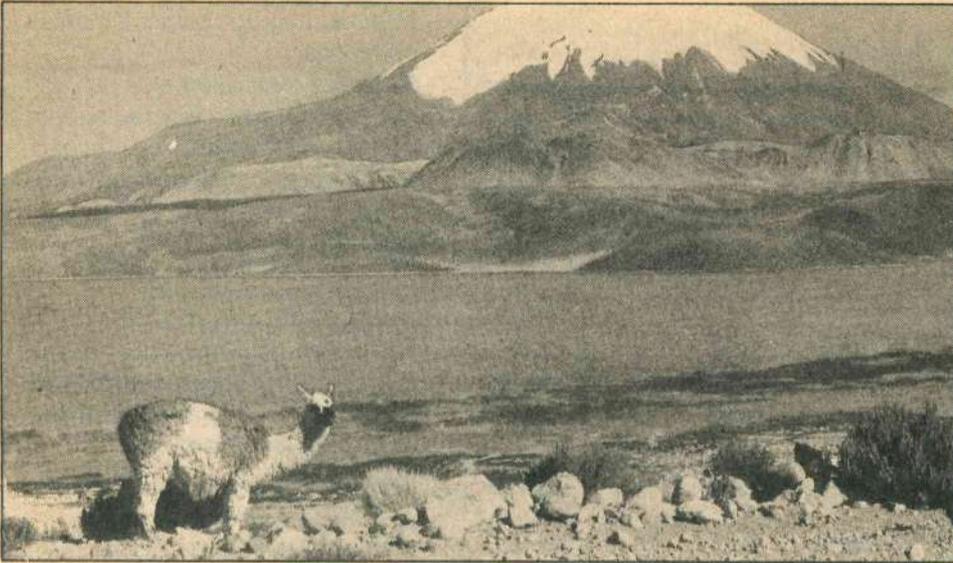
<p>males del medio representados en tarjetas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar si un elemento pertenece o no al conjunto de animales domésticos observados. - Clasificar animales de acuerdo con la forma de alimentarse, según observaciones realizadas. - Contar los elementos del conjunto de animales domésticos. - Agrupar los elementos del conjunto de animales según criterio dado (Nº de patas, cubierta del cuerpo). - Dibujar, animales domésticos. 	<p>conjuntos de animales, considerando un universo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agrupar los elementos del conjunto de animales según un criterio dado (Nº de patas, cubierta del cuerpo, tipos de patas, etc.). - Clasificar animales de acuerdo con la forma de alimentarse según observaciones realizadas. - Dibujar tipos de patas de algunos animales domésticos. 	
---	---	--

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Visitar los principales organismos e instituciones de la comunidad, para identificar aquellos que se preocupan por la salud de sus habitantes (escuelas, municipalidades, postas, etc.). - Nombrar oficios que se realizan en la comunidad referidos a la producción de alimentos. - Describir la participación comunitaria para efectuar diferentes trabajos (mingacos). - Dramatizar oficios relacionados con la siembra, cosecha y venta de productos alimentarios de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar los organismos e instituciones de la comunidad que se preocupan por la salud de sus habitantes. - Describir las principales funciones de los organismos e instituciones de la comunidad que velan por la salud de sus habitantes. - Desarrollar actividades de cooperación con los organismos e instituciones de la comunidad local. - Nombrar y describir oficios que se llevan a cabo en la comunidad referidos a la producción, extracción, cultivo y comercialización de los alimentos. - Representar dramatizaciones de trabajo comunitario. - Recortar a tijera o a dedo figuras e interpretar oficios relacionados con siembra, cosecha y venta de productos alimentarios de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem: _____ - Investigar, en grupos de trabajo, algunas instituciones que contribuyen al bienestar de la salud a nivel local, regional, nacional y mundial. Ejem.: hospitales, postas, Cruz Roja O.M.S., N.U., O.E.A., UNICEF, reconociendo la necesidad de establecer algunas reglas específicas para el trabajo en grupo. Ejemplo, respetar opiniones y practicarlas en el diario vivir. - Idem: _____ - En grupos, redactar composiciones referidas a trabajos comunitarios. - Establecer relaciones de producción de alimentos en diferentes estaciones del año, representadas a través de dibujos y gráficos.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Observar y describir oralmente diferentes formas de intercambiar bienes y servicios (trueque, intercambio por dinero, etc.). - Escuchar atentamente la información entregada por los alumnos de 3º a 6º año, sobre las formas de transportar productos alimentarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem: _____ - Nombrar formas de transportar los productos alimentarios que se producen y/o extraen en la comunidad, ya sea para almacenarlos, comercializarlos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comentar las ventajas y desventajas que a su juicio, producen las diferentes formas de intercambio de bienes y servicios. - Idem: _____ - Señalar la utilidad de las máquinas en el transporte de alimentos.



El profesor, ya sea del norte o del sur, debería motivar a los alumnos para lograr una actitud de amor y respeto hacia la naturaleza.

<ul style="list-style-type: none"> - Preparar visitas (ropa apropiada, prevención de riesgos, organización de grupos, etc). - Visitar y observar diferentes lugares del medio en que se producen y/o cultivan alimentos. - Describir las características de estos lugares y reconocerlos como hábitat. Ej.: huerto escolar, mar, cordillera, ríos, predios en general, etc. - Recolectar productos alimentarios del hábitat visitado. - Desarrollar actividades de respeto hacia la naturaleza y en forma muy especial a su medio circundante. 	<p>- Idem: _____</p> <p>_____</p>	<p>- Idem: _____</p> <p>_____</p>
---	---	---

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES		
1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar las características observadas en alimentos del medio, usando los órganos de los sentidos. - Comunicar los resultados. - Nombrar productos alimentarios que se consumen en su medio. - Recortar a dedo o a tijeras productos alimentarios entregados a través de plantillas, por el profesor del curso. - Pegar los recortes en cuadernos y/o cartulinas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nombrar y describir las características observadas en alimentos del medio, usando los órganos de los sentidos. - Clasificar los alimentos del medio a un nivel, en grupos de trabajo. - Idem: _____ - Idem: _____ _____ - Dibujar y pintar productos alimentarios existentes en el medio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Clasificar los alimentos del medio a uno o más niveles, en grupos de trabajo. - Idem: _____ - Escribir o listar productos alimentarios que se consumen en su medio. - Nombrar los productos que más consumen los habitantes de su comunidad. - Investigar el valor nutritivo de estos productos, en trabajo de grupos. - Sacar conclusiones y expresarlas en cuadros comparativos.

	<ul style="list-style-type: none"> - Registrar otros alimentos que son necesarios para el normal crecimiento del individuo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Exponer al grupo curso, los datos obtenidos. - Registrar otros alimentos que son necesarios para el crecimiento normal del individuo y sus respectivos valores nutritivos (vitaminas, fierro, calcio, fósforo, hidratos de carbono, yodo, etc.).
--	--	---

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Recortar productos alimentarios del medio. - Observar los productos utilizando todos los órganos de los sentidos. - Examinar una lámina con los cinco grupos de alimentos y comentarla. - Clasificar los alimentos recopilados de acuerdo con los grupos representados en la lámina. 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolectar productos alimentarios del medio. - Idem: _____ - Idem: _____ - Idem: _____ 	<ul style="list-style-type: none"> - Recolectar productos alimentarios sugeridos por el profesor, existentes en el medio. - Idem: _____ - Idem: _____ - Idem: _____ - Listar productos alimentarios representados en la lámina y que no existen en la comunidad. - Comentar el valor nutritivo de cada producto representado en los grupos de alimentos. - Explicar las consecuencias que podría acarrear al organismo, el no consumo de productos necesarios al organismo y que no existen en su medio.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º								
		<ul style="list-style-type: none"> - Inferir que el no consumo equilibrado y variado de alimentos puede traer consigo enfermedades irreparables para el organismo. - Listar enfermedades más comunes producidas por la carencia de: <ul style="list-style-type: none"> * proteínas * vitaminas * hidratos de carbono * lípidos * glúcidos * etc. 								
		<table border="1"> <thead> <tr> <th>Carencia</th> <th>Enfermedad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Carencia	Enfermedad						
Carencia	Enfermedad									

Recibir informaciones referidas a la selección y combinación variada de alimentos existentes en el medio y/o posibles de cultivar, extraer y/o adquirir, según nutrientes que aportan al organismo (alimentación equilibrada).

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Observar las actividades realizadas por los alumnos de 3º a 6º año. - Comentar sobre la presentación y sabor de los alimentos consumidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Colaborar en el aseo del comedor, con el jefe de grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Confeccionar minutas considerando por lo menos un alimento de c/u de los cinco grupos de alimentos, para asegurarse una dieta equilibrada. - Preparar una minuta considerando algunas recomendaciones dadas por el profesor (higiene, PRIES, cantidad de alimentos, etc). - Programar la distribución de los alimentos en el comedor de la escuela. - Practicar el lavado y secado de los utensilios utilizados y hacer entrega de los mismos. - Comentar y nombrar ambientes donde generalmente se come: <ul style="list-style-type: none"> * en casa * en el trabajo * en la escuela * en paseos * en la calle (camino) * en locales establecidos, etc.

SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES

1º - 2º	3º - 4º	5º - 6º
<ul style="list-style-type: none"> - Observar y comentar láminas que representan posibles consecuencias de desnutrición por falta de alimentación y/o variada. - Comentar la relación existente entre el aumento de peso y de estatura a lo largo del tiempo (manifestación de crecimiento). - Escuchar experiencias relatadas por los alumnos de 3º y de 4º año. - Describir oralmente los trabajos que se realizan en el hogar, relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> * preparación de alimentos y * conservación de ellos 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem: _____ _____ - Idem: _____ _____ - Comentar experiencias vividas de miembros de su familia y/o comunidad, que hayan presentado alguna enfermedad por problemas de alimentación deficitaria. - Describir por escrito los trabajos del hogar relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> * preparación de alimentos y * almacenamiento de ellos 	<ul style="list-style-type: none"> - Idem: _____ _____ - Idem: _____ _____ - Investigar en grupos de trabajo, en postas u hospitales del sector, datos estadísticos de enfermedades producidas por deficiencias en la alimentación. - Graficar los antecedentes recopilados e identificar enfermedades ocasionadas por una alimentación deficitaria.

RECORDANDO A JUAN FELIPE ÑIGUEZ SANCHEZ

Juan Gastón Briceño Barra
Profesor de Estado en Enseñanza Agrícola,
Coordinador Regional de Huertos
Escolares. Temuco, IX Región

Quemos compartir con los lectores de esta revista el recuerdo de un profesor que se distinguió por su gran labor desarrollada en el campo, en beneficio de la comunidad. Se trata del ingeniero agrónomo Juan Felipe Ñíguez Sánchez que se desempeñó como director de la ex Escuela Agrícola de Quillón, localidad ubicada en la provincia de Ñuble.

Durante el aniversario de la Unidad Educativa Agrícola de Quillón un alumno de la ex Escuela Agrícola dio lectura a lo siguiente:

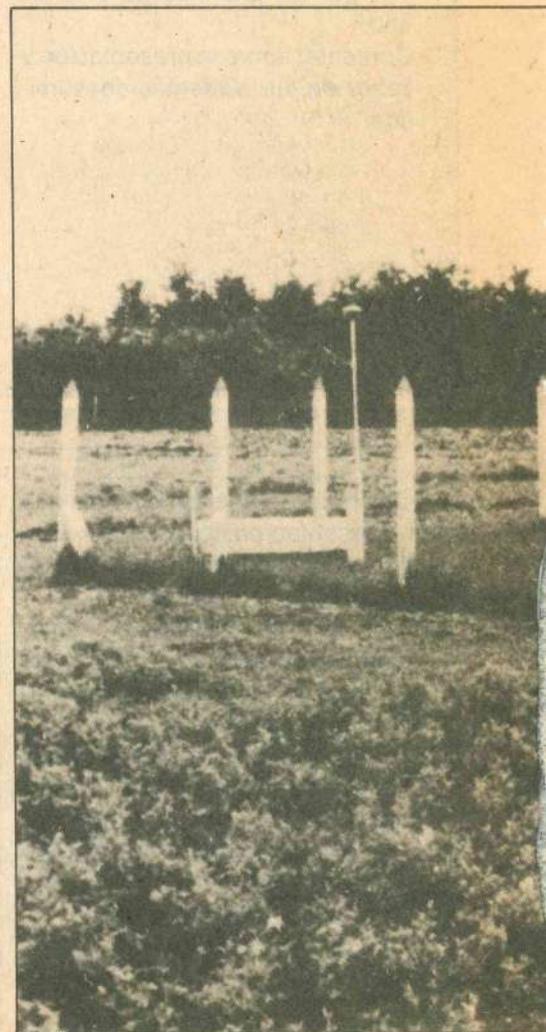
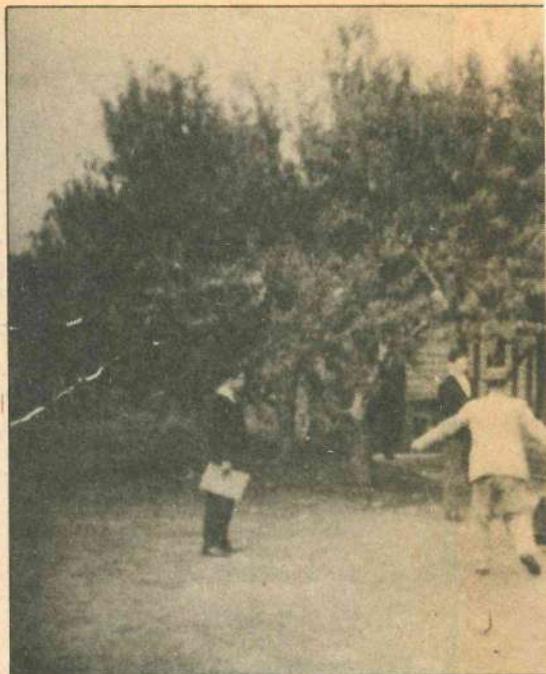
"Al llegar al colegio esta mañana he sentido el regocijo de estar en ella como alumno, rodeado por un vergel. Esta pequeña empresa agrícola se debe a la persona que nos entregó sabiduría y experiencias en el quehacer agropedagógico. Me refiero al ex director, Juan Felipe Ñíguez Sánchez".

Biografía

"Su cuna de nacimiento fue Illapel en 1902. Su infancia fue muy crítica, debido a su carácter enfermizo. Sin embargo, se distinguió como un excelente alumno. Estudió Agronomía en la Universidad de Chile, recibiendo el

• JUAN FELIPE
ÑIGUEZ SANCHEZ FUE
UN INGENIERO
AGRONOMO QUE
DESARROLLO UNA
DESTACADA LABOR
EDUCATIVA.

título de Ingeniero Agrónomo. Posteriormente, inició sus actividades profesionales como profesor de Agricultura en la ex Escuela Normal Rural de Chillán y ex Escuela Agrícola Técnica de Chillán. Esta última hoy día es la Facultad de Agronomía de la Universidad de Concepción. Más adelante, fue designado director de la ex Escuela Agrícola Técnica de Ovalle y de la ex Escuela Agrícola Técnica de San Felipe. La década del treinta fue una época de esplendor: algunos funcionarios y ex alumnos recuerdan que un presidente y su gabinete



● JUAN FELIPE ÑIGUEZ ES RECORDADO EN UN PARQUE QUE LLEVA SU NOMBRE Y QUE SE ENCUENTRA EN LA EX ESCUELA AGRICOLA DE LA QUE FUE DIRECTOR.

● JUAN FELIPE ÑIGUEZ FALLECIO HACE VEINTE AÑOS. SUS ALUMNOS CONTINUAMENTE LO RECUERDAN.

◀ Predio de la Unidad Educativa Agrícola (ex Escuela Agrícola) de Quillón. Se observa un control de dunas y producción de cereales y forrajes.

Gallinero de postura, semiindustrial, utilizado por la comuna de Quillón y que se encuentra en la Unidad Educativa Agrícola.

ministerial de esa época, fueron festejados con un banquete y que gran parte de los productos de consumo habían sido cultivados y elaborados en la Escuela Agrícola Técnica de San Felipe.

“Juan Felipe Ñíguez ocupó otros cargos técnicos en empresas particulares y en la ex Caja de Colonización Agrícola. Pero lo que más le agradaba era su labor con los alumnos y comunidades agrícolas. Su presencia, su enseñanza, su experiencia causaban admiración a sus discípulos.

Como agua del cielo

“En 1962, llegó como agua caída del cielo a la Escuela Agrícola de Quillón. Si bien su permanencia fue corta, dio prestigio al plantel agrícola, aportando innovadoras experiencias.

“Sus ex alumnos y amigos hoy día recuerdan aquellos años de intensa labor.

“Aunque en 1966 jubiló, siguió prestando servicios como profesor, renunciando años más tarde por motivos de salud. Sus últimos días los vivió junto a la ex Escuela Agrícola, apoyando los proyectos y programas silvoagropecuarios del quehacer educativo como maestro y amigo. Falleció en 1970.

“En su honor, una pequeña parte del predio agrícola de la Escuela Agrícola de Quillón pasa a denominarse Parque Juan Felipe Ñíguez Sánchez. Sus alumnos y ex alumnos aquí presentes se han dado la tarea de mantenerlo y embellecerlo y llevar a efecto lo que fue su gran proyecto de recreación educativa y cultural”.

El relato dado a conocer es un testimonio entre muchos, de las resonancias que puede tener la vida de un educador y que, recogidas aquí y allá, sirven de orientación a quienes luchan por mejorar el quehacer educativo del sector rural. ●

La Academia de Ciencias Cinematográficas de Estados Unidos de América otorgó el premio OSCAR 1990 como el mejor filme del año a la obra *Conduciendo a Miss Daisy (Driving Miss Daisy)*, dirigida por el australiano Bruce Beresford. Además, concedió otros dos galardones a esta película: Oscar a la mejor actriz, logrado por Jessica Tandy, y Oscar a la mejor adaptación, entregado a Alfred Uhry, escritor teatral, autor de la obra dramática del mismo nombre que obtuvo mucho éxito y el Premio Pulitzer. En la versión teatral actuaban los dos protagonistas que interpretan los personajes centrales de la película, Jessica Tandy como Miss Daisy y Morgan Freeman como Hoke, su chofer negro.

Los productores compraron los derechos de la obra en 1987 y desde entonces estuvieron tratando de filmarla. Hubo muchos tropiezos económicos y más de una vez se pensó que el proyecto naufragaría. Fue un verdadero milagro que se concretara y pudiera realizarse. Todos los esfuerzos se compensaron con la respuesta del público y los premios de la Academia.

Es una profesora

El crítico del suplemento *Wikén* del diario EL MERCURIO de Santiago ha señalado que se trata de un "relato de perfecto equilibrio y repleto de sincera emotividad". Esto se debe al talento del director y la capacidad artística de los actores, especialmente Jessica Tandy, que elabora "un personaje sencillamente inolvidable".

Al describir el argumento se indica que se trata de una relación entre una rica millonaria viuda y su chofer negro. Pero en ningún comentario he leído que esta rica millonaria viuda es una profesora jubilada. Y así es. Claro que ella no acepta que es millonaria. En todo caso sus millones no provienen de su sueldo como profesora (esto es obvio), sino de la industria de su marido.



◀ Jessica Tandy sostiene el Oscar a la Mejor Actriz de 1990 en la ceremonia de entrega de premios cinematográficos de EE.UU.

Miss Daisy sonríe a la vida, mientras se preocupa de su jardín. Atrás, Hoke medita y espera.

Premio OSCAR
1990

LA HISTORIA DE UNA PROFESORA JUBILADA

Prof. **Francisco Raynaud López**
Miembro del Consejo de Calificación
Cinematográfica

Lo importante, para nosotros, es que el personaje es una profesora anciana, que dejó de trabajar hace tiempo, pero que sigue siendo profesora, no porque haga clases, sino

porque hay algo en ella que así lo indica. Para el autor del guión y para el director no parece ser interesante su antigua tarea docente. El núcleo de la historia se centra en el en-

cuentro de una mujer blanca y un hombre negro y en el existir de esta mujer viuda independiente de su hijo y muy; pero muy firme en sus decisiones y en su forma de encarar la vida.

En la película hay tres momentos en que aparece claramente su calidad de docente y aunque se pierden

dentro de los variados elementos de la historia, creo que los profesores los valoraremos dentro y fuera del contexto. Ellos dicen relación con una metodología de enseñanza, con la actitud de dación implícita en el quehacer del profesor y en la responsabilidad administrativa y de organización frente al alumno.

Metodología de enseñanza

La señora va un día al cementerio. Una amiga le ha pedido que deje unas flores de recuerdo en la tumba de un pariente. Miss Daisy está ocupada arreglando el césped que surge en torno al sepulcro de su marido y le dice a Hoke, el chofer negro, que busque la tumba de ese señor y le ponga las flores que envió su amiga. Miss Daisy le da a Hoke el nombre de la persona enterrada subrayando el apellido, pero Hoke tiene un momento de vacilación que ella reprende con la mirada. Ella parece no entender qué sucede, pero Hoke le declara que es analfabeto, que no sabe leer. Ella le hace notar que lo ha visto leyendo el diario, pero él responde que le gusta mirar las ilustraciones.

Otra persona habría esperado terminar su tarea y habría llevado las flores. Pero Miss Daisy aprovecha esta situación para demostrarle a Hoke que él es capaz de leer, que puede hacerlo sin que sepa que puede. Miss Daisy podría escribir las letras en un papel y señalarle a Hoke que busque algo parecido.

Pero no, ella utiliza otro método en que Hoke tenga participación activa, en donde él sea quien busque y resuelva el problema. Es un asunto que resulta muy simple. Sin embargo, qué hermosa actitud logra crear en el chofer negro cuando va descubriendo que es capaz de hacerlo.

Creo que esta secuencia del cementerio es más valiosa que todos los discursos que se han expresado durante estos meses en relación con el Año Internacional de la Alfabetización. Para un profesor este trozo vale la película entera.

Actitud de entrega

Es la noche de Navidad. Miss Daisy va a la casa de su único hijo a acompañarlo en la fiesta que ha preparado la esposa de éste. La anciana no acepta esta actividad. Ella es judía y no celebra la Pascua cristiana ni participa en la entrega



de regalos. Sin embargo, hace esta vez una excepción y le entrega a Hoke, un presente. "No es un regalo" recalca ella. Es un libro de ejercicios para que Hoke lo use como modelo para leer y escribir. Ese libro es parte de sus antiguos tesoros de maestra, pero se lo entrega a su chofer. Se lo da para afirmarlo en un camino que ella ha orientado, porque sabe que el refuerzo es valioso y mucho más si éste va acompañado del afecto.

Esta es otra escena de una simpleza cinematográfica que resulta ejemplar. Con un fondo de luces multicolores, frente a una decoración de nueva rica de la casa de la nuera, se recorta la figura esbelta de Miss Daisy, sobria y elegante en su tenida de fiesta, que entrega el presente con una actitud que es de cariño y de respeto. Su chofer en ese momento es su alumno.

Podríamos descubrir en esta escena fugaz de la película una metáfora del quehacer docente, porque allí se destaca esa actitud de dar siempre con amor, que es el núcleo de la acción vocacional del maestro.

Responsabilidad

Los años han caído sobre los hombros de la anciana. Se levanta



Uno en cada extremo del cuadro los personajes irán acercándose. Ella: Miss Daisy, una viuda rica, blanca, judía. El: Hoke, un chofer, pobre, negro y protestante.

con sus cabellos despeinados que se deslizan por encima de su bata y con angustia, casi desesperada, le pregunta a Hoke por la hora. Dice que tiene que ir a clases y corre buscando las pruebas que debe entregar a sus alumnas. Es una actitud de Miss Daisy que no hemos visto

durante las otras escenas. Está aterrada ante la imposibilidad de no cumplir con sus deberes. Va de un cajón a otro buscando los documentos que no encuentra.

Hoke trata de explicarle, de convencerla que está equivocada, que no tiene que ir a hacer clases, que hace mucho tiempo que dejó la enseñanza. Es una escena dolorosa. La anciana, con sus facultades

mentales deterioradas, ha empezado a vivir en el pasado.

Pero, adviertan, ella no vuelve a vivir las inquietudes de su casa, de la cocina, el jardín o el bordado, no vuelve a pensar en su marido o en la industria textil de la que ella es dueña todavía con su hijo. No. Lo que le importa es su tarea de maestra. Esa acción administrativa de evaluar, corregir pruebas, poner notas, que al final de cada trimestre, semestre o año, resulta siempre agotadora y molesta. Pero es parte del quehacer docente, se identifica con esta escuela que califica al mismo tiempo que trata de educar. Y esta dama alejada de las aulas, en su momento de retorno al pasado, evoca este quehacer como elemento adherido a su carne y a su mente y lo hace con angustia.

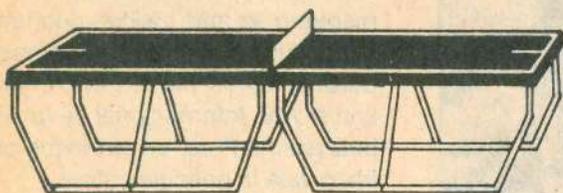
En la escena aparece la responsabilidad frente a la tarea, pero al mismo tiempo se marca esta actitud no de alegría sino de temor. No es la alegría de orientar y de dar que se han señalado en las secuencias precedentes. Es la angustia de evaluar.

Acercamiento

La película es un canto a la fraternidad humana. Más allá de la anécdota bastante localista y de la fragmentación de la historia en pedacitos, que como en un mosaico van construyendo el todo, surgen las figuras de Miss Daisy y Hoke, que al inicio están como en los extremos del cuadro y que se van acercando, acercando, acercando, hasta un apretón de manos que se convertirá en clásico y el final de la película lleno de emoción y de humanidad.

Es una película abierta a todos, para cualquier espectador, que los profesores podemos gozar y entender mucho más que los demás, quienes tienen, por supuesto, bastantes razones para deleitarse con esta obra realmente bella por su realización cinematográfica y los valores que destaca. ●

FABRICA DE MESAS DE PING-PONG OLIMPIC



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

LA MESA ESPECIALMENTE DISEÑADA PARA UN TRATO DURO AL VALOR MAS BAJO DEL MERCADO

EXPOSICION Y VENTAS

SAN FRANCISCO 597 - FONO 392042 - SANTIAGO

TALLER DE ESCRITURA

Autoras: Mabel Condemarín y Mariana Chadwick.

Editorial: Universitaria, Santiago de Chile, 1989, 182 páginas.

Según las autoras existe una creciente conciencia de parte de los educadores del significado de la escritura dentro del lenguaje, por las siguientes razones:

– El proceso de escribir conduce a leer con propósitos significativos: se leen y releen los propios escritos para asegurar su claridad; para adquirir mayor información acerca del tema sobre el que se está escribiendo; para “pedir prestado” a la literatura aspectos de estilo y forma; para captar el esquema de un autor o para leer la propia escritura. Es decir, la escritura convierte al escritor en mejor lector.

– La escritura posee una dimensión expresiva y afectiva importante: a diferencia de la lectura, en la que el texto se va desarrollando

ante los ojos del lector, el escritor origina un texto que no tiene existencia antes que él le aporte forma y significado. Este hecho de crear un texto hace que el escritor se comprometa afectivamente en su elaboración y que el producto final refuerce altamente su autoestima.

– La escritura constituye una importante variable de estudio asimilativo que permite retener, precisar, clarificar y perfeccionar el pensamiento propio con mayor facilidad; registrar las ideas y los planteamientos de otros y mantener desde un punto de vista afectivo y social una comunicación altamente personalizada.

Taller de Escritura, de Mabel Condemarín y Mariana Chadwick, está destinado a estudiantes que ya do-



minen la escritura manuscrita, proceso que se logra generalmente en los cursos intermedios de la educación general básica. El programa integra 44 actividades destinadas a estimular a los alumnos a crear y compartir sus producciones escritas.

Las actividades se organizan en torno a las modalidades expresivas, poéticas y comunicativas del lenguaje, las que pueden ser trabajadas de manera individual o interactiva sobre la base del siguiente esquema:

- Creaciones divergentes
- Creaciones poéticas
- Escritura formal
- Experiencias comunicativas
- Experiencias formales
- Ficción

Es conveniente que lo conozcan los profesores de educación general básica. Lo recomendamos para ellos y para los interesados en el tema.

Prof. Isabel Tarky Ph. D.

Liceo Alemán Santiago

Valor del libro: \$ 2.204, IVA incluido.

GUIA PARA LA EDUCACION SEXUAL ESCOLAR

Autor: Martín Miranda.

Edita: Programa de Apoyo y Extensión en Salud Materno Infantil PAESMI, con el auspicio de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Pehuén Editores Ltda., Santiago de Chile, 1990, 70 páginas.



Todo esfuerzo educativo destinado a elaborar material didáctico complementario merece siempre el mayor de los estímulos y el máximo apoyo, en especial cuando va dirigido al profes-

or, en el marco general de los planteamientos que emanan de los programas de estudio vigentes.

Lo anterior adquiere mayor relevancia si se considera que el tema de la sexualidad, importante componente de los contenidos del

currículo escolar, no siempre ha sido enfocado con un criterio educativo de índole integral que abarque a todos y cada uno de los aspectos que involucra.

La obra propone situaciones de enseñanza-aprendizaje que se gradúan e integran armónicamente desde el nivel preescolar hasta la educación media, a través de un enfoque holístico que proyecta su dimensión educativa a partir de las vivencias y de los estadios de desarrollo del alumno.

La obra proporciona pautas orientadoras al educador para que éste a partir de la concepción antropológica –humanista– cristiana que fundamenta el sistema educativo nacional, sea el gestor de experien-

cias significativas sobre la sexualidad con una visión axiológica destinada a valorar el ser humano, no sólo en las funciones de lo genital, sino también en el valor y el respeto por la vida en los vínculos afectivos que dan consistencia a la relación de pareja y en el de la responsabilidad de éstos frente a los cuidados físicos, psicológicos y espirituales que deben brindar a sus hijos.

Este es un libro recomendable para todos los profesores y utilizable no sólo para algunas asignaturas. En el texto se enfatiza que es para todas las actividades del currículo escolar. Considerando el escaso material sobre el tema, es un documento que conviene conocer.

Prof. Enrique Sirena Ferrer

Departamento de Ciencias Naturales CPEIP

Valor del libro: \$ 1.000

REVISTAS RECIBIDAS

Prof.: *Liliana Yanković Nola*



Analfabetismo y alfabetización. Mesa redonda. UNESCO. OREALC. Santiago de Chile, marzo 1990, 75 páginas. Exposiciones de la Mesa

Redonda sobre cómo enfrentar el problema del analfabetismo, efectuada durante la Tercera reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, que tuvo lugar en Guatemala del 26 al 30 de junio de 1989.



China hoy (Anteriormente China Construye). Publicación mensual. Vol. XXXI, N° 5. Instituto de Bienestar de China. Beijing, China, mayo 1990, 72

páginas... "Al pisar la tierra chilena, realmente tuve la impresión de haber llegado a un país legendario...": son palabras de Yin Chengdong, profesor y miembro de la Sociedad China de Estudio de Literatura española, portuguesa y latinoamericana, en un recuerdo del viaje efectuado a nuestro país. Además, destacan artículos sobre arte, economía y medicina. Dirección: Calle de Baiwanzhuang N° 24, Beijing - 100037, China.



Educación. Noticias de educación, ciencia y cultura iberoamericana, Año VI. N° 37, Madrid, España, diciembre 1989, 12 páginas. Periódico mensual de la OEI. Informa sobre la convocatoria realizada en Santiago de Chile para eliminar el analfabetismo a nivel mundial; de la advertencia sobre el uso de computadores escolares; programa para la transformación frente a la crisis educativa, entre otras noticias. Dirección: Edificio OEI, Ciudad Universitaria, 28040, Madrid, España.



Información e innovación en educación. N° 61. UNESCO. Oficina Internacional de Educación, OREALC, Santiago de Chile, diciembre 1989, 8 páginas. Publicación trimestral. La OIE comunica de una serie de cuarenta folletos de fácil lectura sobre alfabetización que publicará en 1990, destinados a activar las campañas de alfabetización. Este ejemplar contiene, además,

noticias sobre conferencias internacionales. Dirección: OIE, C.P. 199, CH-1211, Ginebra 20, Suiza.



INRED. Indices y resúmenes en educación. Ministerio de Educación Pública, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Oficina de Documentación y Banco de Datos. Sistema Nacional de Información Educativa: SINIE. Volumen IV, N° 1, Santiago de Chile, marzo 1989, 173 páginas. ISSN 0716-1565. Datos sobre publicaciones educativas en todas sus áreas y niveles. Comprende un cuerpo central con información bibliográfica y resumen de cada artículo. Además, incluye índice de autores, temático y geográfico. Este volumen interesará al profesor e investigador en educación. Dirección: Nido de Aguilas s/n. Las Condes, Santiago, Teléfonos: 471359-471236.



Presencia. Instituto de Servicio Educativo Chile. N° 30, Santiago de Chile, nov.-dic., 1989, 48 páginas.

ISSN 0716-0992. Entrevista al

destacado profesor e investigador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y orientador de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Gabriel Castillo Insunsa. Ensayos e investigaciones acerca del profesor jefe y la Orientación en el currículo centrado en la persona. Dirección: Europa 2043, Providencia, Santiago, Teléfonos 494348 - 493477.



Cuentos cortos de la tierra larga. Sección chilena de IBBY (International Board on Books for Young People). Editora Lucía Gevert, diseño Sofía Covarrubias. Con el auspicio de la Fundación Andes. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989, 94 páginas. ISBN: 956-13-0788-9. Entre las numerosas actividades realizadas cuando se cumplieron veinticinco años de la existencia del IBBY en Chile, estuvo la edición de este libro con una va-

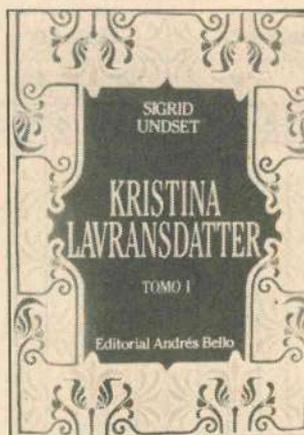
riedad de amenos cuentos bellamente ilustrados. Sus autores son: Saúl Schkolnik, Alicia Morel, Lucía Gevert, Jacqueline Balcells, Ana M. Güiraldes, Manuel Peña Muñoz, Gabriela Lezaeta, María Silva Ossa, Maité Allamand, Eliana Cerda Pimentel, Virginia Cruzat y Manuel Gallegos Abarca. Las páginas finales presentan una reseña de cada autor y de sus ilustraciones. Valor: \$ 2.320, IVA incluido.

LIBROS RECIBIDOS

Prof.: *Liliana Yanković Nola*



Introducción a las ciencias. El hombre, la Tierra y el Universo I. Gabriel Roldán, Luis F. Velásquez, Tito Machado. Serie Conservemos el ambiente. Editorial Norma, Bogotá, Colombia, 1984, 337 páginas. ISBN 958-04-0051-2. Esta segunda edición consta de siete unidades (el Universo; el sistema solar y la Tierra; la medición; la Tierra; el movimiento; el agua; la atmósfera y la energía). Los capítulos de cada unidad van exponiendo en forma clara la materia. Al final de cada capítulo se definen los conceptos básicos, integrándose, además, actividades, resumen y evaluación. Valor: \$ 3.596.



Kristina Lavransdatter. Sigrid Undset, 2 tomos. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1990, 681 páginas. ISBN: 956-13-0869-9. Esta novela es parte de una trilogía que ha sido considerada una obra maestra de la escritora, quien nació en Dinamarca en 1882 y recibió el Premio Nobel de Literatura en 1928. La obra se ambienta en el siglo XIV. Son relatos de la infancia y juventud de Kristina, donde se reflejan las costumbres de la época medieval en el norte de Europa. Las primeras páginas del Tomo I presentan un comentario de Carlos Iturra. Valor: \$ 3.480, IVA incluido (2 tomos).



Guía metodológica para la elaboración de materiales de lectura. Javier Reyes. Publicación de la Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe (OREALC), Santiago de Chile, 1990, 122 páginas. Proposición de criterios y procedimientos en la elaboración de material didáctico. Contiene valiosas recomendaciones para elaborar materiales educativos impresos dirigidos a los adultos neolectores. ¿Quiénes son los neolectores?; materiales de postalfabetización; requisitos de los materiales de postalfabetización; propuesta metodológica; modelo metodológico; anexos (actualización de un material de lectura, el mimeógrafo rústico de madera) y bibliografía, conforman el contenido de este texto. Se distribuye gratuitamente a instituciones.

APRUEBA PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO PARA ATENDER A NIÑOS CON TRASTORNOS DE LA COMUNICACION

Núm. 86 exento.- Santiago, 5 de Marzo de 1990.- Visto: Lo dispuesto en los decretos supremos de Educación N°s 2.039 y 9.555, ambos de 1980; Resolución N° 1.050, de 1980, de la Contraloría General de la República y en los artículos 32 N°s 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile.

Decreto:

Artículo 1°: Apruébase a contar de la fecha de publicación del presente decreto los siguientes planes y programas de estudio para alumnos con trastornos de la comunicación, que serán aplicados en escuelas especiales y cursos específicos insertos en establecimientos educacionales declarados cooperadores de la función educacional del Estado:

A. PLAN DE ESTUDIO

TRASTORNOS DE LA COMUNICACION

PLAN COMUN	Nivel	SECUNDARIO												PRIMARIO				PRIM.-SECUND.					
		Prebásico						Básico						Laboral			Prebásico				Básico		
		Ciclo	Mater.	1°			2°			1°						1°		2°		1°	2°		
				1°	2°	3°	4°	5°	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1°	2°			3°	4°
Curso	1°	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1°	2°	3°	4°	1°	2°		
Area desarrollo																							
● Psicomotor																							
– Psicomotricidad																							
– Educación Física																							
– Deporte y Recreación																							
● Cognitiva																							
– Sensopercepción																							
– Comunicación																							
– Téc. Instrumental																							
● Social																							
– Habitación																							
– Sexualidad																							
– Formación moral y familiar																							
● Expresión artística																							
– Plástica																							
– Música																							
● Vocacional																							
TOTAL		10	32			30			34			34			10	20			6	4			
PLAN COMPLEMENTARIO		6			4			2			3			3									

OBJETIVOS GENERALES:**1.- De los planes:****1.1. Plan común:**

- Propender a la integración social, escolar y laboral del alumno con trastornos de la comunicación primarios o secundarios, a través de la habilitación y/o rehabilitación de las habilidades comunicativas, mediante la estimulación de las diferentes áreas de desarrollo, asignaturas y actividades formuladas con una carga horaria determinada para cada nivel, ciclo y curso.

1.2. Plan complementario:

- Propender a la habilitación, compensación y rehabilitación de aspectos deficitarios a través de la atención especializada de carácter pedagógico, fonoaudiológico, psicológico, kinésico, terapéutico ocupacional y médico con fines re- mediales, a aquellos alumnos que lo requieran.

2.- De los niveles:**2.1. Trastornos secundarios****2.1.1. Nivel prebásico:**

- Lograr el desarrollo de las potencialidades del alumno, mediante la estimulación de las áreas psicomotora, cognitiva, social y artística.
- Favorecer el desarrollo personal, a fin de facilitar su independencia social y escolar.
- Informar y orientar al grupo familiar sobre la problemática del niño, para motivar y lograr su participación activa en el proceso habilitador y/o rehabilitador.

2.1.2. Nivel básico:

- Desarrollar el manejo de habilidades comunicativas y de técnicas instrumentales de acuerdo a sus potencialidades.
- Favorecer la atención integral, acentuando la orientación vocacional a los alumnos con trastorno secundario de lenguaje.
- Desarrollar y fortalecer la autoestima, segu-

ridad e independencia personal para facilitar la integración funcional a la vida social.

- Estimular la participación activa del grupo familiar en las acciones educativas propiciadas por la escuela.

2.1.3. Nivel laboral:

- Favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten la formación del joven para incorporarse a la vida laboral.
- Promover conductas y actitudes adecuadas para lograr un buen desempeño laboral.
- Orientar y colaborar con el grupo familiar en la búsqueda de alternativas laborales acordes a las características del alumno.

2.2. Trastorno primario:**2.2.1. Nivel prebásico:**

- Favorecer el normal desarrollo del lenguaje mediante un programa de tratamiento especializado que permita la incorporación posterior del niño al sistema escolar regular.
- Favorecer el desarrollo personal a fin de facilitar su independencia social y escolar.
- Informar y orientar al grupo familiar sobre la problemática del niño para motivar y lograr su participación activa en el proceso habilitador y/o rehabilitador.

2.3. Trastornos primarios y secundarios:

- Habilitar al educando mediante la aplicación de un tratamiento específico para lograr un adecuado proceso comunicativo, que le permita la continuidad y progreso en el sistema regular de enseñanza.

3. De los ciclos:**3.1. Trastorno secundario:****3.1.1. Ciclo maternal:**

- Proporcionar la estimulación necesaria para lograr un adecuado desarrollo neurofisiológico, efectivo y perceptivo motriz en niños

de hasta 2 años de edad cronológica.

3.1.2. Primer ciclo prebásico:

- Proporcionar atención especializada y sistemática con énfasis en las áreas psicomotor cognitivo y social.

3.1.3. Segundo ciclo prebásico:

- Estimular al máximo las diferentes áreas de desarrollo especialmente las habilidades comunicativas funcionales de acuerdo a las características y capacidades del niño, a fin de orientar su continuidad escolar.

3.1.4. Primer ciclo básico:

- Propender al desarrollo integral del niño enfatizando las habilidades comunicativas y la adquisición de las técnicas instrumentales básicas.

3.1.5. Segundo ciclo básico:

- Lograr el desarrollo de habilidades y destrezas en el joven, con el objeto de orientar su posterior capacitación laboral.

3.1.6. Ciclo laboral:

- Capacitar laboralmente al joven con una edad cronológica mínima de 15 años, de acuerdo a sus capacidades y habilidades, que le permita ser autosuficiente.

3.2. Trastorno primario:

3.2.1. Primer ciclo prebásico:

- Estimular integralmente al niño entre 2 y 6 años de edad cronológica para lograr un adecuado desarrollo lingüístico en sus procesos receptivo y expresivo.

3.2.2. Segundo ciclo prebásico:

- Afianzar prioritariamente entre 6 y 8 años de edad cronológica el desarrollo lingüístico y las conductas requeridas para enfrentar con éxito las exigencias planteadas por la educación general básica.

3.3. Trastorno primario y secundario:

3.3.1. Ciclo básico de apoyo:

- Proporcionar atención especializada principalmente en las áreas del lenguaje oral, a

los alumnos que lo requieran.

4.– De las áreas de desarrollo:

4.1. Psicomotor:

- Favorecer el desarrollo psicomotor, mediante actividades físicas, deportivas y recreativas.

4.2. Cognitivo:

- Desarrollar los procesos cognitivos a través de la senso-percepción y la comunicación que conlleven a un manejo eficiente de las técnicas instrumentales básicas.

4.3. Social:

- Favorecer el desarrollo bio-psico-social del alumno para una adecuada interacción con su entorno.

4.4. Expresión artística:

- Estimular las capacidades creadoras que le permitan la expresión de sentimientos y emociones favoreciendo el desarrollo integral del alumno.

4.5. Vocacional:

- Desarrollar habilidades y destrezas que permitan la identificación de intereses vocacionales para la posterior capacitación.

Artículo 2º: Las clases del plan de estudios de los trastornos secundarios de la comunicación tendrán una duración de 35 minutos para los ciclos maternal y primer ciclo del nivel prebásico y de 45 minutos para el segundo ciclo de nivel prebásico, básico y laboral.

Las clases del plan de estudios de los trastornos primarios de la comunicación y primarios y secundarios establecidas serán de 60 minutos, las que podrán ser distribuidas de acuerdo a las características de los alumnos.

La duración de las clases establecidas anteriormente incluyen 5 minutos, dedicados a descanso, los que podrán ser distribuidos de acuerdo a las características de los alumnos y a la naturaleza de las actividades.

El curso 4 de trastornos primarios tendrá una carga horaria global de 20 horas cronológicas semanales distribuidas de acuerdo a las características de los alumnos y a la naturaleza de las actividades.

Artículo 3º: Podrán integrarse áreas de desarrollo con objetivos afines, considerando las características y necesidades de los educandos previa información a la Dirección Provincial de Educación que corresponda.

Artículo 4º: Los alumnos cuyas características de aprendizaje y habilidades lingüísticas lo permitan, deberán integrarse a la enseñanza regular, pudiendo o no recibir apoyo especializado paralelo en la escuela de trastornos de la comunicación, o asistir a cursos específicos insertos en establecimientos educacionales.

Los alumnos que por la severidad de su trastorno no puedan integrarse a la enseñanza regular podrán continuar su escolaridad en la escuela especial, la que aplicará los planes, programas y evaluación vigentes haciendo las adecuaciones metodológicas pertinentes.

Artículo 5º: La permanencia del alumno en cada curso del plan de estudio del presente decreto podrá o no corresponder al año lectivo, pudiendo variar para cada alumno de acuerdo a su ritmo de aprendizaje.

Artículo 6º: Para dar cumplimiento al plan de estudio que aprueba el presente decreto, las formas de atención de los alumnos se ajustarán a las siguientes modalidades:

- a) Cada curso estará formado por un máximo de 8 alumnos en los niveles prebásico y básico, tanto para los trastornos primarios como secundarios, dado que requieren el uso de la vía visual como compensación.
- b) El nivel laboral y el curso 4 de trastornos primarios estarán constituidos por cursos de 15 alumnos como máximo.
- c) En el ciclo maternal los alumnos podrán ser atendidos individualmente o en grupo de hasta 3 niños en forma rotativa o itinerante.
- d) Los cursos de nivel laboral podrán funcionar independientemente cada uno o en talleres combinados, cuya matrícula no podrá exceder de 15 alumnos.

Artículo 7º: La evaluación educacional, el ingreso, el

progreso escolar y egreso de los alumnos se regirán por las siguientes normas:

- 1.- La evaluación debe realizarse en forma permanente registrándose en términos cualitativos, de acuerdo al nivel alcanzado por el alumno en las diferentes áreas de desarrollo.

La valorización funcional de los aprendizajes será registrada en conceptos, de acuerdo a la siguiente escala:

- | | |
|--------------------------|------|
| - Objetivo logrado | (L) |
| - Objetivo en desarrollo | (OD) |
| - Objetivo no logrado | (NL) |

- 2.- Al finalizar cada trimestre o semestre se emitirá un informe cualitativo de los progresos alcanzados por el alumno.
- 3.- Los alumnos que estén en condiciones de integrarse al sistema regular de enseñanza serán derivados con un certificado emitido por el establecimiento de origen que indique el curso al cual deberán ser incorporados.
- 4.- El ingreso a la escuela de trastornos de la comunicación o la reubicación en los diferentes cursos o niveles del presente plan de estudio estará respaldado por el diagnóstico fonoaudiológico y pedagógico, el cual podrá ser integrado con el de profesionales: médico, psicólogo, kinesiólogo, asistente social u otros dependiendo de la patología específica que presente el alumno.
- 5.- Las reevaluaciones permitirán la movilidad de los alumnos dentro del plan de estudio.
- 6.- Al egreso del nivel laboral, el alumno obtendrá una certificación otorgada por el establecimiento en que acreditará la capacitación laboral alcanzada.

Artículo 8º: El establecimiento que desee ofrecer programas de nivel maternal curso 4 de trastornos primarios y/o se interese en proporcionar a sus alumnos aprendizajes orientadores a la capacitación laboral, deberá presentar a la Secretaría Regional Ministerial que corresponda una solicitud que contenga una relación de los recursos materiales y pedagógicos con que se cuenta para impartir estos programas.

En los cursos talleres a nivel laboral, los alumnos podrán realizar períodos de práctica supervisada, actividad que deberá estar consignada en el proyecto educativo del establecimiento.

Artículo 9º: El plan de estudio que aprueba el presente decreto está destinado a alumnos que cumplan los siguientes requisitos:

- a) Presentar trastorno de la comunicación oral primario o secundario debidamente diagnosticado.
- b) Tener edad cronológica entre 0 y 21 años, distribuyéndose por niveles según la siguiente tabla:

Trastorno secundario:

- Nivel prebásico, ciclo maternal de 0 a 2 años.
- Nivel prebásico y básico de 2 a 15 años.
- Nivel laboral de 15 a 24 años.

Trastorno primario:

- Nivel prebásico de 2 a 8 años, incluyendo curso 4.

Trastorno primario-secundario:

- Ciclo básico de 8 a 24 años.

- c) Las edades cronológicas mencionadas en la letra b) del presente artículo proporcionan un marco de referencia que podrá ser flexibilizado de acuerdo con las características del diagnóstico y conductas de entrada del alumno al ingreso al establecimiento. Su permanencia en el nivel dependerá de los logros alcanzados y su maduración.

Artículo 10º: El presente plan de estudio podrá atender alumnos de hasta 24 años para aquéllos con trastornos secundarios y de hasta 8 años para los alumnos con trastornos primarios.

La permanencia de los alumnos adscritos al plan primario-secundario dependerá de la naturaleza y severidad del trastorno y de las posibilidades de rehabilitación.

Artículo 11º: El plan complementario estará destinado a los alumnos que requieran una atención más intensiva en las diferentes áreas de desarrollo. La atención podrá ser individual o en grupos de hasta 3 alumnos, asignándo-

les de 6 a 2 horas cronológicas semanales de acuerdo con cada nivel, ciclo o curso.

La atención del profesional fonoaudiológico deberá ser individual con una carga horaria semanal no inferior a 1 hora cronológica por alumno, distribuida de acuerdo a las necesidades.

Artículo 12º: Los programas de estudio correspondientes a las asignaturas y actividades del plan común que aprueba el presente decreto, se ajustarán a los siguientes objetivos:

I. AREA: PSICOMOTOR: Comprende Psicomotricidad, Educación Física, Deportes y Recreación.

Objetivo general:

- 1.- Psicomotricidad. Lograr que el alumno adquiriera dominio gradual de su entorno físico y social mediante la adquisición de conductas psicomotoras.

Objetivos específicos:

- 1.- Desarrollar conductas motrices con el fin de lograr un adecuado conocimiento, organización y dominio corporal.
- 2.- Favorecer el desarrollo de la conducta perceptivo motriz que permita una buena organización y estructuración témporo-espacial.
- 3.- Desarrollar y afianzar las conductas neuromotrices referidas a tono y lateralidad.
- 4.- Desarrollar la función corporal a fin de proporcionar al educando dominio sobre su cuerpo, coordinando adecuadamente sus movimientos y estableciendo una relación con el espacio que lo rodea.
- 5.- Desarrollar las percepciones visuales, auditivas, kinestésica y hápticas, favoreciendo la relación multisensorial.

Objetivo general:

- 2.- Educación Física, Deportes y Recreación. Desarrollar un equilibrio armónico del aspecto bio-psico-físico mediante la práctica de actividades deportivas, recreativas, artísticas y sociales.

Objetivos específicos:

- 1.- Lograr dominio de su cuerpo a través de actividades de coordinación general y específica.
- 2.- Favorecer y mantener una adecuada postura.
- 3.- Lograr una actitud positiva en las prácticas educativas, físicas y de integración social.
- 4.- Conocer y apreciar los valores nacionales a través de expresiones folclóricas.
- 5.- Propiciar las prácticas de actividades físicas deportivas de acuerdo con sus aptitudes e intereses.
- 6.- Conocer y aplicar los principios de salud e higiene.

II. AREA COGNITIVA: Comprende Sensopercepción, Comunicación y Técnicas Instrumentales.**1.- Sensopercepciones.****Objetivo general:**

- Estimular el desarrollo sensoperceptivo favoreciendo los procesos cognitivos básicos para el aprendizaje.

Objetivos específicos:

- a) Estimular y desarrollar las diferentes vías perceptivas.
- b) Estimular la discriminación multisensorial.
- c) Lograr el manejo del proceso analítico-sintético empleando la vía visual y táctil.
- d) Estimular y vivenciar noción y secuencia témporo-espacial por vía visual, auditiva y kinestésica.
- e) Desarrollar memoria viso-auditiva kinestésica.

2.- Comunicación.**Objetivo general:**

- Favorecer la adquisición de un sistema de comunicación verbal o no verbal, que facilite el desarrollo de las potencialidades e integración familiar, escolar y social.

Objetivos específicos:

- a) Desarrollar habilidades de comunicación verbal y no verbal.
- b) Estimular el lenguaje interior, comprensivo y expresivo,

sivo, desarrollando una adecuada competencia lingüística.

- c) Estimular y desarrollar técnicas no verbales de comunicación.
- d) Desarrollar patrones fonoarticulatorios que le permitan una adecuada expresión oral.
- e) Desarrollar habilidades, destrezas lingüísticas que permitan la adquisición de los contenidos de la educación regular.
- f) Estimular los procesos cognitivos que lleven a desarrollar pensamiento y lenguaje.

3.- Técnicas instrumentales.**Objetivo general:**

- Desarrollar habilidades para el reconocimiento, interpretación y manejo de símbolos gráficos del lenguaje referidos a lectura, escritura y cálculo.

Objetivos específicos:

- Lograr la adquisición del proceso lectoescritura funcional.
- Desarrollar habilidades que le permitan comprender los mecanismos de las operaciones aritméticas y su aplicación.

III. AREA SOCIAL: Comprende Habitación, Sexualidad, Formación moral y familiar.**Objetivos generales:**

- Favorecer el desarrollo bio-psico-social de los educandos, para un adecuado desenvolvimiento en la vida familiar, escolar y social.
- Lograr una formación integral de la personalidad del sujeto a base de valores que consideren las normas morales de la sociedad.

Objetivos específicos:

- Favorecer la independencia y seguridad personal.
- Desarrollar hábitos de comportamiento social.
- Desarrollar valores y conductas, y fomentar una adecuada expresión de su sexualidad.
- Valorar el significado personal y social del amor.
- Favorecer el desarrollo de la autoestima.

- Fomentar el respeto por los valores patrios y los bienes naturales, culturales y sociales.

IV. AREA EXPRESION ARTISTICA: Comprende Plástica y Música.

Objetivo general:

- Propender a la formación integral del niño y adolescente a través de la valoración, creación plástica y musical, en que se expresen sentimientos, emociones y vivencias.

Objetivos específicos:

Plástica.

- Desarrollar la capacidad de observar, apreciar y disfrutar la belleza del mundo que lo rodea.
- Desarrollar las potencialidades artísticas y creadoras a través de la expresión plástica mediante el uso de diferentes técnicas y materiales.

Música.

- Desarrollar la sensibilidad auditiva para expresarse musicalmente.
- Desarrollar la comunicación a través de la expresión vocal, instrumental y corporal mediante un repertorio adecuado a su etapa de desarrollo y a sus intereses.

V. AREA VOCACIONAL.

Objetivos generales:

- Desarrollar habilidades y destrezas para el manejo de materiales, elementos y herramientas usadas en la aplicación de diversas técnicas.
- Explorar intereses y habilidades vocacionales para orientar hacia una adecuada capacitación laboral.

Objetivos específicos:

- Desarrollar habilidades a través de técnicas manuales básicas.
- Aplicar técnicas manuales básicas combinando diversos materiales y procedimientos en trabajos sencillos.

- Propiciar la manifestación de conductas sociales necesarias en un ambiente de trabajo, que favorezcan un adecuado desempeño laboral.
- Conocer y respetar normas de seguridad y prevención de accidentes.

Artículo 13º: De acuerdo al diagnóstico y características de los alumnos que se atienden, se determinará el plan de estudio y los objetivos del programa que aprueba el presente decreto, así como la metodología a emplear.

Artículo 14º: Los niveles primarios y secundario básico 1º y 2º con cargas horarias de 6 y 4 clases respectivamente constituyen grupos diferenciales que se entienden incorporados en los cursos comunes.

Artículo 15º: Derógase el Decreto Supremo Exento de Educación N° 148/80 que aprueba planes y programas de estudio para alteraciones del lenguaje oral y Decreto Supremo Exento de Educación N° 15/81 que aprueba planes y programas de educación diferencial de trastornos auditivos.

Artículo transitorio: No obstante lo establecido en el artículo primero del presente decreto, los planes aprobados podrán aplicarse gradualmente durante el primer semestre del presente año escolar, hasta alcanzar su plena vigencia en el segundo semestre.

Anótese y publíquese.- Por orden del Presidente de la República, René Salamé Martín, Ministro de Educación Pública.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.- Saluda a Ud.- María Sixtina Barriga Guzmán, Subsecretaria de Educación Pública.

Esta es una anécdota ocurrida en un pueblito de la Octava Región.

Hace muchos años, vivía allí un hombre que tenía un taller con el que se ganaba la vida, ejecutando reparaciones, y trabajos de herrería, carrocería y soldadura. Se llamaba "don Segundo" y era uno de los seis o siete hermanos o artesanos que había en el pueblo.

Los muchachos que iban a la escuela y pasaban por la calle del taller de don Segundo se quedaban algunos momentos observando desde la puerta el trabajo que desarrollaban el maestro y sus dos

EL PUENTE DE UNA SOLA VIA

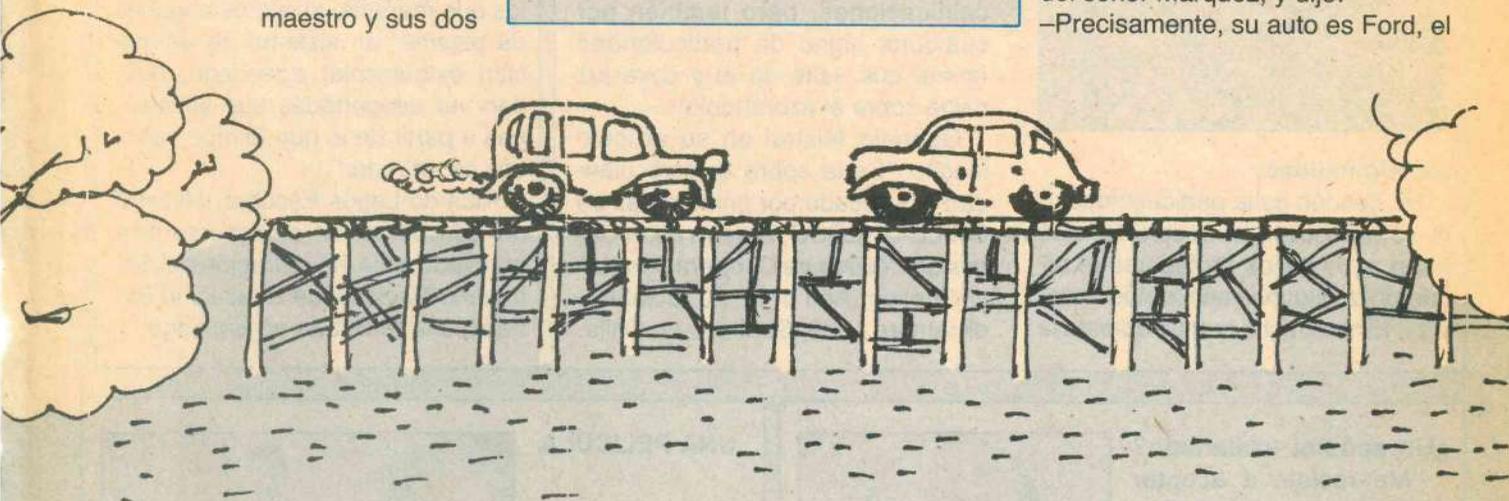
Froilán Latorre
Moncada
Ingeniero de Ejecución
Ex Director del Liceo
Industrial Chileno
Aleman de Nuñoa

—¿Qué significa esto, maestro?, ¿por qué no me deja pasar? —dijo el señor Márquez, dueño del auto último modelo.

—Es la misma pregunta que le hago. Yo entré primero al puente, por lo tanto usted debió esperar que yo lo atravesara primero —contestó don Segundo.

—Mire, maestro, mi auto es Ford, último modelo, y el suyo es un auto antiguo, un cacharro; por eso es el mío el que debe pasar primero —replicó el señor Márquez.

Don Segundo miró su auto y el del señor Márquez, y dijo: —Precisamente, su auto es Ford, el



o tres ayudantes, seguramente porque a su edad les llamaba la atención cómo el acero al rojo se doblegaba sobre el yunque ante los golpes de martillo del herrero, o la misteriosa llama del soplete de soldar que observaba el maestro con unas gafas oscuras, o quizás el ruido del viejo locomóvil que a través de volantes, poleas y correas de transmisión, accionaba otras máquinas que había en el taller. Don Segundo tenía, además un viejo automóvil Ford modelo T, en que se movilizaba con sus equipos y herramientas cuando sus servicios profesionales eran solicitados para la reparación de locomóviles o trilladoras en los fundos cercanos.

Dos ríos rodeaban el pueblo, por lo que para salir de él había que atravesar antiguos puentes de madera de una sola vía. En una ocasión, don Segundo iba en su vehículo fuera del pueblo con uno de sus hijos. Entró al puente, que tendría ochenta metros de largo. A poco andar, apareció por el otro extremo del puente un auto Ford, último modelo. El maestro dijo a su hijo: —¿Te fijaste?, yo entré primero al puente, luego ese señor debió esperar que lo atravesara.

El hecho es que los dos autos se detuvieron en la mitad del puente. Ambos conductores se bajaron y sostuvieron el siguiente diálogo:

mío también es Ford. El mío es el abuelo, el suyo es el nieto, y que yo sepa, el nieto siempre le debe respeto al abuelo.

El señor Márquez lo observó y replicó: —Tiene razón, maestro. Y acto seguido, subió a su coche, puso marcha atrás y retrocedió, dándole la pasada al viejo cacharro de don Segundo.

¿Qué corolario podemos sacar de esta anécdota? Pienso que varias. Algunas dirán relación con el orgullo, con la prepotencia, con la modestia. En todo caso, creo que la más importante es la comunicación y el entendimiento entre dos personas. Y eso es precisamente inteligencia.



Educación extraescolar

“Si hacemos de esta modalidad educativa un medio esencial para ampliar las opciones del sistema educacional, para escudriñar y descubrir los valores que se esconden en cada joven, entonces no solamente estamos ampliando capacidades educacionales, sino que también estamos ampliando la posibilidad para todos nosotros como país y como nación. Muchos son, tal vez, los que mañana, si somos capaces de plasmar un sistema de educación extraescolar adecuado, puedan ver despertadas sus vocaciones a partir de lo que fuimos capaces de entregar”.

Ricardo Lagos Escobar, Ministro de Educación, en el discurso pronunciado en la inauguración del Seminario Nacional de Educación Extraescolar realizado en Santiago.

A PROPOSITO DE EDUCADORES Y DE EDUCACION



La originalidad

“El desdén de la particularidad, o la cólera que ella despierta, nos traen a los viejos profesores el recuerdo de algunas anécdotas infantiles. El muchacho común detesta la

particularidad y persigue o befa al camarada que resulta original, así sea en el lenguaje, el método de trabajo y hasta el juego. La envidia admite, de la cual decía don Miguel de Unamuno que es más fuerte que la libido freidiana, está ya agazapada en el corazoncito del niño. Esta envidia se enciende por la mejor ‘tenue’ del compañero o por sus calificaciones, pero también por cualquier signo de particularidad íntima que salte de él y cuya luz caiga sobre él azorándolo”.

Gabriela Mistral en su artículo inédito “Carta sobre la particularidad”, publicado por primera vez en CHILE-UNESCO, *Boletín de la Comisión Chilena de Cooperación con la Unesco*, Año 6, N° 20, octubre - diciembre 1989, Santiago de Chile.

¿Un apóstol asalariado?

“Me resisto a aceptar como bueno y deseable que la educación sea una fuente de lucrativos negocios privados. Yo creo que en cada educador hay un formador, un apóstol y un guía que no debe ser tratado con la frialdad de un asalariado, cuya remuneración se paga en función de la productividad que genera la empresa. Del mismo modo, pienso que hemos venido a menos desde que abandonamos a los grandes maestros o cuando ellos dejaron de gravitar determinante en la vida pública. Chile debe mucho más a un Barros Arana, a un Valentín Letelier, a un Darío Salas y



a tantos otros connotados educadores que a los políticos y a los empresarios”. Pablo Rodríguez Grez en su comentario “Los profesores”, publicado por el diario LA TERCERA de Santiago del 19 de mayo de 1990.

UNA PELICULA

“La sociedad de los poetas muertos” ha despertado mucha emoción en Chile. La película es muy buena, si bien merece algunos reparos. Tiene una estructura narrativa demagógica:



la de los contrastes estereotipados. Neil, el niño creativo, inocente, enfrentado a un padre ciego y cruel. Keating, el profesor simpático, enfrentado al director pedante y pedestre. Pero su popularidad no se debe sólo a estos recursos efectistas. Su cuestionamiento del autoritarismo

educacional, tanto en el colegio como en la familia, despierta emociones que compartimos todos”.

David Gallagher en su comentario “Educando a los poetas vivos”, publicado en su espacio habitual, por el diario EL MERCURIO de Santiago el 27 de abril de 1990.

OFERTA CON PREMIO

Atención profesores básicos

Uno de los problemas importantes dentro del sistema de enseñanza es el desarrollo de las habilidades básicas relacionadas con la lectura, escritura y el lenguaje. En relación con esto recomendamos a los lectores de la REVISTA DE EDUCACION releer los materiales ofrecidos en el N° 124 de marzo de 1985 que aún tienen vigencia. A aquellos docentes que no conocen los artículos que integran este contenido les ofrecemos el N° 124 a un precio oferta de cincuenta pesos (\$ 50,00).

Los artículos son: Lectoescritura y desarrollo del lenguaje con aspectos técnicos y teóricos y sugerencias prácticas.

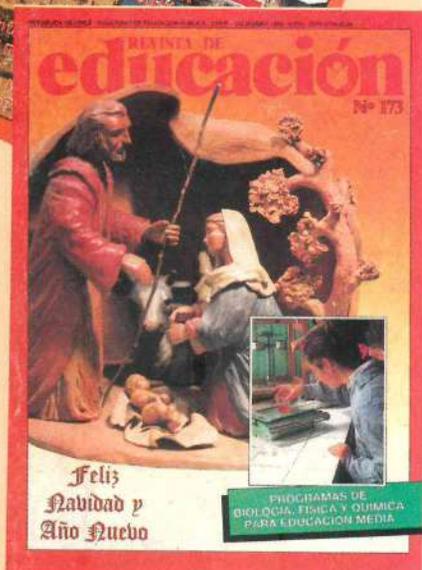
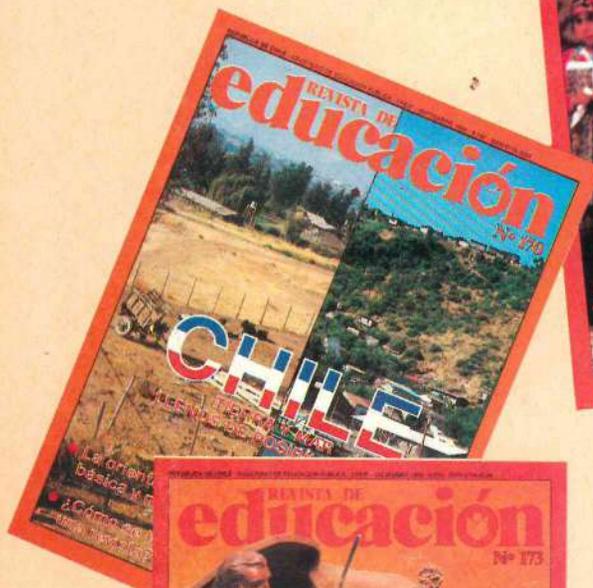
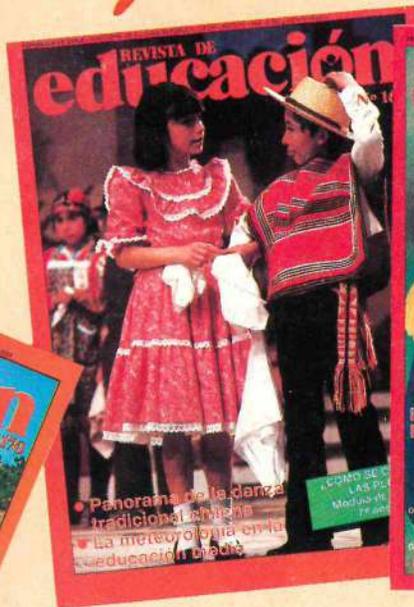
Aspectos esenciales para el aprendizaje con el esquema para el desarrollo de una unidad de lectura.

Habilidades comprensivas de la lectura con ejemplos de ejercicios para desarrollar las tres actividades fundamentales de la lectura.

Recuerden: sólo a cincuenta pesos. Pero hay más. Aquellos que adquieran el ejemplar N° 124, entre junio y agosto, participarán en el sorteo de una colección de diez libros infantiles de las editoriales S/M de España y Norma de Colombia.

Es una oferta con premio.

Programas - Programas - Programas



REVISTA DE **educación**

tiene como misión la de entregar a la comunidad los programas oficiales de los diversos niveles del sistema educativo. Cumpliendo con esta tarea, ha publicado en su oportunidad esos importantes documentos. Actualmente están a disposición de directivos, profesores, padres y alumnos de pedagogía, los siguientes programas todavía no agotados.

Educación parvularia: Decreto N° 150 que aprueba el programa educativo para el segundo nivel de transición. *Revista de Educación* N° 174 de marzo de 1990. Valor: \$ 600.

Programa educativo para el segundo nivel de transición. Fundamentos. *Revista de Educación* N° 175 de abril de 1990. Valor: \$ 600.

Programa educativo para el segundo nivel de transición. Propósitos y objetivos. *Revista de Educación* N° 176 de mayo de 1990. Valor: \$ 600.

Educación básica: Decretos refundidos N° 4002/1980 y 6/1984. Planes y programas correspondientes, incluido el Decreto 15/1988. Edición especial N° 79, segunda edición, abril de 1989. Valor: \$ 900.

Educación media: Decreto N° 300/1981. Planes y programas para educación media humanístico-científica. Edición reactualizada N° 94 de julio de 1985. Valor: \$ 700.

Decreto N° 129/1989 que modifica el Decreto 300/1981 y establece nuevos programas para Biología, Física y Química. *Revista de Educación* N° 173 de diciembre de 1989. Valor: \$ 650.

Solicite sus ejemplares a: San Camilo 262. 4° piso, Santiago. Teléfono 2225038. Anexo 264. o en los Departamentos Provinciales de educación del país.