



UN PERFECCIONAMIENTO CON VISION DE FUTURO Y UN COMPROMISO CON NUESTROS ALUMNOS



ALGUNOS CURSOS DEL PERIODO ACADEMICO 1990 PPDD

EDUCACION GENERAL BASICA

CODIGO	DISCIPLINA	TITULO	NIVEL				
102	Castellano	Aspectos instrumentales del lenguaje en 1º y 2º E.G.B.	1º y 2º E.G.B.	142	Francés	Comment évaluer les habilités orales et écrites en 7 ^{ème} et 8 ^{ème} année de l'enseignement primaire.	7º a 8º año de E.G.B.
103	Castellano	Aspectos instrumentales del lenguaje en 3º y 4º E.G.B.	3º y 4º E.G.B.	152	Lenguaje	Aprender idiomas jugando.	E.G.B. y Medio
113	Matemática	Estrategia para iniciar la enseñanza de la adición y sustracción con reserva y de las tablas de multiplicar.	1º a 4º E.G.B.	163	Ed. Física	Evaluación de las capacidades motoras básicas en el segundo ciclo de E.G.B.	5º a 8º E.G.B.
134	Inglés	Playing Games with English	1º a 8º E.G.B.	190	Ed. Musical	Música para el profesor.	1º a 8º E.G.B. y E.M.

Cada curso PPDD se certifica por 120 horas de perfeccionamiento. Para tener derecho a la certificación, el profesor tendrá que:

- 1º Llenar una Ficha de Matrícula que le facilitará la Dirección Provincial de Educación.
- 2º Depositar un valor de \$ 2.500 (dos mil quinientos pesos) por cada curso, en el Banco del Estado de la localidad, Cuenta Corriente N° 9.467.785, señalando como "titular" en el comprobante de Depósito del Banco las siglas: CPEIP-PPDD y el código del curso.
- 3º Entregar en la Dirección Provincial de Educación su Ficha de Matrícula y junto a ella el **COMPROBANTE ORIGINAL DE DEPOSITO DEL BANCO** (no se aceptarán fotocopias).
- 4º Participar en los Talleres de Perfeccionamiento, y
- 5º Aprobar la Prueba Final.

El proceso de matrícula se inicia el 5 de marzo y finaliza, impostergablemente, el 30 de abril de 1990.

MAYORES INFORMACIONES EN LA DIRECCION PROVINCIAL DE EDUCACION O EN LA SECRETARIA MINISTERIAL REGIONAL.

REPUBLICA DE CHILE
 MINISTERIO DE EDUCACION PUBLICA
 CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO,
 EXPERIMENTACION E
 INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS
 ISSN 0716 - 0534

REVISTA DE
educación

Nº 174 - Marzo 1990
 Santiago de Chile

MINISTRO DE EDUCACION
René Salamé Martín
 SUBSECRETARIA DE EDUCACION
María Sixtina Barriga Guzmán
 Representante legal de la publicación:
Rafael Herrera Ruiz
 Director 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
René Salamé Martín

Héctor Croxatto Rezzio
Luis Gómez Catalán
Ricardo Krebs Wilckens
Alfonso Letelier Liona
Roque Esteban Scarpa Straboni
Rafael Herrera Ruiz

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.

INICIO DEL AÑO LECTIVO

En este mes comienzan las actividades escolares y se pone en marcha el proceso de trabajo en el aula. Cada profesor abre la puerta de una sala, que quizás siendo la misma que ocupó el año anterior, parece un lugar nuevo, con alumnos, que conocidos o no, son diferentes, que han crecido en experiencias vitales y que retornan enriquecidos después de su período de vacaciones. El inicio es una página en blanco que se habrá de escribir con lo que suceda en los diez meses futuros que comprenden el año lectivo.

Lo que ocurre en los establecimientos educacionales tiene esta vez una réplica parecida en el panorama histórico del país, ya que también en este mes se emprende una nueva etapa política con la asunción de un Presidente de la República elegido por la voluntad ciudadana. Como cada maestro, el gobernante y sus colaboradores abren la puerta de un país en el que entregarán sus orientaciones y escribirán, con realizaciones a corto y mediano plazo, sus enunciados programáticos.

En ambos comienzos está presente la alegría de un tiempo que nace y la mirada abierta hacia un futuro que se desea exitoso.

Para esta revista, igualmente, es la apertura de otro camino anual que queremos hacer junto a todos los docentes de Chile, ayudándolos en su tarea y sirviendo —como siempre— de lugar de encuentro para sus reflexiones y experiencias técnico pedagógicas. En este número, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas quiere enfatizar los conceptos de “escuela educadora”, “currículo centrado en la persona”, y otros que son puntos vitales para encarar el proceso de aprendizaje. A ello está dedicado el tema central, que se complementa con materiales diversos enviados por nuestros colaboradores.

Abriremos con ello el año 1990 saludándoles cordialmente y expresando un estado de ánimo que refleja este momento de arranque y de partida: esperanza, expectativa.

Francisco Raynaud López
 Profesor Normalista
 Director



Nuestra portada:

Homenaje de nuestra publicación al Año Internacional de la Alfabetización, AIA 1990.

Dibujo de Gerardo Astete Codoceo, incluyendo el logotipo oficial del AIA diseñado por el japonés Kohichi Imakita.

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 Henriquez
Arnaldo Guevara Henriquez

Secretaria de Redacción
Gloria Carreño Valderrama

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

Editorial	Francisco Raynaud L.	1
En este número		2
Correo		4

ACTUALIDAD

Información a la comunidad		
Los niños de Pascua viajan a Tahití	Ana María Arredondo	5
Panorama noticioso		
Noticias destacadas		8
Profesores hacen noticia		12

EDUCACION

Tema central		
Algo más sobre calidad de la educación	Dina Taky M.	13



Elementos de la personalidad del alumno que influyen en su aprendizaje

17

Lidia Salinas A.

CULTURA

En el centenario de Gabriela Mistral		
Gabriela Mistral: su pensamiento pedagógico	Isabel Larrea y otras	58
Libros y revistas		
Bibliografía recomendada		63
Revistas recibidas	Liliana Yanković N.	64
Libros recibidos	Liliana Yanković N.	65

DOCUMENTOS

Artículos publicados en 1989		66
Programa educativo para 2° nivel transición		76

MISCELANEA

Espacio para crear		
Limitrofe	Juan J. Ramírez A.	78
Poemas	Reinaldo Valenzuela P.	79
A propósito de educación		80



REVISTA DE
educación
VALORES 1990

De la enseñanza al aprendizaje



Humberto Maturana R. y
Nolfa Ibáñez S. 21

Para mejorar
el aprendizaje
en la asignatura
de Castellano **25**
Gerardo Ruiz B.



Temas pedagógicos generales
El SIMCE en una escuela municipal
Un enfoque curricular afectivo
Temas pedagógicos específicos

Octavio Villarroel C. 30
Ximena Díaz M. 34

39 Unidades didácticas
sobre el tema alimentación
y medio ambiente
Dirección Nacional de Educación

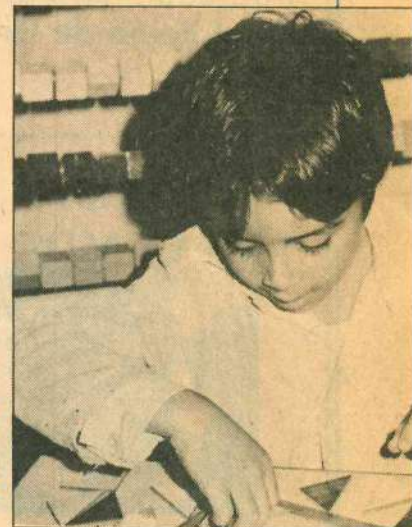
Síntesis histórica del Proyecto Cibex

Enrique Sirera F. 48

Educación técnico profesional
La educación técnico profesional, una alternativa
de desarrollo

Jaime Gómez A. 51

**Material
concreto
para
apresto en
Matemática**



42
Horacio
Méndez C.

Año Internacional de la
Alfabetización. AIA
AIA 1990. Noticias diversas
**Alfabetización
de adultos en
América Latina**

55
Rosa M. Torres



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.

**NUEVOS
TEXTOS
DE CATEQUESIS
ESCOLAR**

**"CRISTO ES
LA VIDA",**

**conduce al alumno
a descubrir su misión
en el Reino de Dios.**



CRISTO ES LA VIDA, es una colección de 8 libros para la CATEQUESIS ESCOLAR de 1º a 8º básico.

El propósito fundamental es llevar al catequizando a una relación con Dios, para que, a través de un proceso de conversión permanente y de crecimiento en la fe, como persona, llegue a su plena realización.

Distribuye:
LIBRERÍA SAN PABLO
Avda. L. B. O'Higgins 1626, Fono 6989145; Avda. Providencia 1649, Fono 2740068, Stgo. - Chile.

**ENVIA MATERIAL DE
APRESTO**

Señor Director:

Distinguido colega. A través de la presente felicito a Ud., y excelentes académicos colaboradores de Revista de Educación. Cada edición es un valioso aporte a la docencia, fuente inagotable de luz y perfeccionamiento necesarios para ejercer con ciencia y arte la difícil y abnegada labor de educador básico.

Retribuyendo el aporte hecho en mi persona, la Revista de Educación, como órgano oficial del Ministerio de Educación y del CPEIP, adjunto a la presente, para su publicación si lo estima pertinente, un trabajo relacionado a la etapa aprestaria de Matemática, pretendiendo con ello que los maestros de

primer año básico se atrevan a poner en práctica, en forma real, las orientaciones que nos entrega la moderna pedagogía.

Siendo la Matemática el pilar fundamental de numerosas profesiones del mundo tecnológico y científico actual, considero que esta asignatura debe tener, desde el inicio de la educación, una especial dedicación, tanto como lo es la enseñanza de la lectoescritura. La experiencia indica que en educación un buen comienzo augura un buen final.

Reiterando mis felicitaciones a Revista de Educación, saluda atentamente Ud.,

Horacio Antonio Méndez Correa
Profesor Normalista
Mención en Matemática
Especialista en Métodos y Programas
Escuela E Nº 10, Tocopilla

ACUSAMOS RECIBO

Rosita Garrido Labbé, jefa del Departamento de Educación Extraescolar del Ministerio de Educación, agradeció la publicación del cursillo "Cómo se hace una revista", en los números 170, 171 y 172 correspondientes a septiembre, octubre y noviembre de 1989, como otras informaciones sobre las actividades extraescolares.

Raquel Martínez Muñoz, profesora jubilada, se refirió a la publicación de su crónica "Recuerdos de Coronel", en el número 171 de octubre de 1989, expresando sus "particulares agradecimientos".

Emma Salas Neumann, activa colaboradora de nuestra publicación, acusó recibo y agradeció las felicitaciones que le enviara la Revista de Educación con motivo de

haber recibido la Condecoración al Mérito Amanda Labarca que otorga anualmente la Universidad de Chile.

Ana N. Subiabre Oyarzún, profesora de la Escuela E 3 de Coronel Santiago Bueras, de Puerto Natales, agradeció el envío del número de octubre donde se informa de su elección como la docente más representativa de la Duodécima Región.

Eleazar Villena Seguel, profesor de Educación Musical y director del Coro Polifónico del Liceo *Presidente Balmaceda*, de la comuna de Renca, Región Metropolitana, agradeció la inclusión de su nombre entre los profesores que hacen noticia, con motivo del brillante concierto sinfónico coral presentado junto a sus alumnos en la iglesia San Francisco de Santiago, con el auspicio de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana.

Intercambio estudiantil

NIÑOS DE *Isla de Pascua*



VIAJAN A *Tahití*

Ana María Arredondo

Profesora de Historia
Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica del
Liceo Lorenzo Baeza.
Isla de Pascua. V Región.

Un grupo de veinte alumnos de nuestro Liceo, acompañados de la directora Emilia Paoa y de la profesora que escribe, viajaron a Tahití, como parte de un programa de intercambio estudiantil con el Liceo Mahina.

Todo comenzó cuando llegó a la isla un primer grupo de jóvenes tahitianos de intercambio, acompañados por el director del Liceo Rafael Bigliomin, la profesora de Castellano, Clara Martí, gestora de este programa y Madame Lilian, profesora de Historia. El objetivo principal que se habían planteado era la práctica del idioma español, asignatura dentro de su plan de

estudio, como también el conocimiento de la cultura pasada y presente de Rapa Nui.

En esta ocasión los jóvenes se integraron a las actividades de nuestro Liceo y compartieron con familias rapa nui, creándose una excelente convivencia que se tradujo en que nuestros niños aprendieran y se interesaran en el aprendizaje de la lengua francesa.

Los buenos resultados de esta primera experiencia llevó a planificar un viaje de niños rapa nui a la Polinesia francesa. Se seleccionaron veinte jóvenes de octavo a cuarto año medio, que además de poseer el apoyo de sus padres, tuvieran buen rendimiento y comportamiento.

Previo al viaje, se les hizo una serie de clases cuya finalidad fue crear conciencia de grupo a través de dinámicas de conocimiento y, lo más importante, se les introdujo en el conocimiento geográfico e histórico de la Polinesia.

El viaje

Partimos del aeropuerto Mataverí donde fuimos despedidos, con los mejores deseos de "buen viaje", por toda la comunidad.

Para algunos jóvenes éste era el inicio de una gran aventura, nunca habían salido de la isla, el subirse al avión ya era una gran emoción, que perduró en el transcurso de las dos semanas que permanecimos, mirando los grandes edificios, calles pavimentadas, el tráfico permanente en la ciudad de Papeete, las tiendas, los cines, las micros o "truks" y, más que nada, la gran cantidad de gente. Pero aun con todos estos elementos desconocidos en Isla de Pascua, ciertos valores de vida de la familia tahitiana se asemejaban a Rapa Nui, como también su lengua, lo que significó de alguna manera un grado de identificación cultural, que se tradujo en "sentirse cómodos, a gusto y felices".

La llegada al aeropuerto de FFAA fue una sorpresa; decenas de rapa nui residentes en Tahití nos recibieron con el cariño propio del que llega de la tierra de origen. Muchos de ellos poseen tierras heredadas de familiares que las obtuvieron hacia 1872-1873, cuando el arzobispo Tepano Jaussen las entregó a un grupo de rapa nui, que llegaron junto a sus misioneros católicos, huyendo de la explotación de un comerciante francés que hacia ese entonces se había instalado en Isla de Pascua.

En el Liceo de Tahití

Nuestros jóvenes fueron recibidos por las familias tahitianas

Los jóvenes viajeros se integraron a las actividades del Liceo de Mahina, distrito de Tahití.



que se hicieron cargo de ellos por las dos semanas que permanecimos. En el transcurso de estas semanas los jóvenes se integraron a las actividades del Liceo de Mahina, distrito de Tahití.

El primer cambio fue llegar a las 6:30 horas al colegio, tomar desayuno en unos pequeños carritos que se instalan afuera del establecimiento, que vendían unos panes muy largos llamados "baguette", rellenos con "omelettes" y unos tallarines cristalinos y delgados, que fue lo que nos llamó la atención.

Las clases comenzaban a las 7 y terminaban a las 16 horas. Todo el alumnado almorzaba en el colegio junto con los profesores. Lo más agradable para los niños fue asistir a clases sin uniforme, pues el clima lo impide; muchas veces la comida típica eran unas hawayanas y shorts.

Nos llamó la atención las actividades de la Biblioteca, a cargo de una profesora, quien trabaja en conjunto con los profesores de asignatura, montando exposiciones y dando charlas en materia de interés. En ese momento todo estaba avocado a la Francia de fines del siglo XVIII, específicamente la Revolución Francesa.

Entre las actividades extraprogramáticas ofrecidas las más concurridas eran danza moderna y folclor, teatro y deportes; en esta última nos

sorprendió la práctica de la boga en pequeñas piraguas.

Visitas y experiencias

Pero, además de participar en las actividades del Liceo, las familias se encargaron de llevar a los niños a conocer, como también se hicieron algunas visitas a museos y a otros lugares de interés cultural como la ciudad de Papeete y su mercado, y un hermoso viaje en barco a la isla de Moorea.

Tahití nos dejó maravillados, una isla que no pensamos fuera tan grande, dividida en distritos, cada uno con su iglesia, centros comerciales y colegios.

Recorrimos los lugares pintados por el magnífico Gauguin, visitamos su Museo en el distrito de Papeari a 51,5 kilómetros de Papeete, emplazado en medio de un jardín botánico que reúne 250 especies de plantas traídas por su creador, el profesor norteamericano Harrison Willard Smith, que dedicó parte de su vida, desde 1919 que se retira a vivir en Papeari, a la adaptación de plantas originarias de Ceilán y América tropical y hoy repartidas por todas las islas.

Conocimos el árbol del pan, "uru", en lengua polinesica, cuyo fruto del tamaño de un melón, posee grandes cualidades alimenticias, lo que hizo que hacia 1788 Inglaterra mandara al famoso velero *Bounty* a buscar plantas.



Al regresar a Pascua fue emocionante para los alumnos viajeros reencontrarse con su gente, su cultura, su tradición.

Muchas cosas que contar, sobre la exuberante vegetación, la vida moderna y acelerada, la cultura tradicional escondida en los museos y presente en algunos restos de marae o altares que se asemejan a nuestros *ahu*, todo nos asombró y quizás nos sirvió también para valorar nuestra isla, nuestra vida sencilla y tranquila y nuestro gran pasado cultural, sin comparación al resto de la Polinesia.

El regreso

Y así como tanto se esperó llegar a Tahití, partimos de regreso con todo el cariño de las familias con las cuales se había compartido, llenos de collares de las más lindas conchitas.

Llegar a Pascua fue emocionante, sentir un nudo en la garganta al

ver la isla desde el aire y la sensación de encontrarla en medio del gran océano. El pueblo en el aeropuerto, los niños del Liceo, recibiéndonos con bailes y collares de flores y mucho que contar, habíamos regresado.

Meses después llegó un segundo grupo de jóvenes tahitianos acompañados de la profesora Clara Marti, permaneciendo unos días en la isla y siguiendo viaje al continente en donde recorrieron de norte a sur hasta Punta Arenas, regresando a la isla para permanecer una semana y tres días.

Esperamos que estas actividades continúen, ya que para nuestros jóvenes ha sido una valiosa experiencia en la integración al mundo contemporáneo. ☺

En Choapa, IV Región

PREMIO A PROFESORES ASESORES DE ACTIVIDADES CIENTÍFICAS



Autoridades presentes en el Acto de inauguración de la primera Muestra Regional de Ciencia Juvenil y Segundo Congreso Científico Escolar, efectuado en Illapel.

■ La Revista de Educación ha premiado con una suscripción anual para 1990 a los profesores asesores de Academias científicas escolares cuyos alumnos lograron los primeros lugares en la Primera Muestra Regional de Ciencia Juvenil y Segundo Congreso Científico Escolar, organizado por el Departamento de Educación Extraescolar de la Dirección Provincial de Educación de Choapa.

El encuentro se realizó en no-

viembre de 1989 en la ciudad de Illapel con el apoyo de la I. Municipalidad de esa comuna y participaron treces grupos científicos de las provincias de Elqui, Limarí y Choapa y del Internado Nacional Barros Arana de Santiago.

De entre los proyectos presentados, el Jurado destacó a cinco de ellos: "Protección y aprovechamiento de una cuenca hidrográfica", del Liceo A 8 de Coquimbo; "La zarzamora, abono del futuro", del

Internado Nacional Barros Arana; "Descubriendo la Homalapsis plana (Jaiva mora)"; de la Escuela F 96 de Coquimbo; "Sistema de descontaminación de aguas residuales de la ciudad de Illapel"; del Liceo B 15 de esa ciudad, y "Crecimiento y competencia entre el erizo comestible y el erizo negro en un ambiente controlado de laboratorio", del Liceo A 6 de Coquimbo.

Los profesores premiados, asesores de los grupos citados, fueron los siguientes: María A. Ivanovic, Academia Claudio Gay del Liceo A 8 de Coquimbo; Nelson Carroza Gatica, Academia de Biología del INBA de Santiago; Cecilia Allende Contreras, Academia Científica Juan Grau de la Escuela F 96 de Coquimbo; Patricia Parra Espinoza, Academia Científica Albert Einstein del Liceo B 15 de Illapel y María A. Collado Villanueva, Academia Científica del Liceo A 6 de Coquimbo.

El encuentro contó con interesantes actividades, como la clase magistral dictada por Jaime Jiménez, biólogo de la Universidad de Chile, sobre la chinchilla lanígera que está en vías de extinción y que se encuentra en estado silvestre sólo en la Reserva Nacional de Aucó, comuna de Illapel.

PLAN NACIONAL DE EDUCACION AMBIENTAL

■ Con el auspicio de UNESCO y el Proyecto de Educación Ambiental de las Naciones Unidas se realizó a fines del año pasado un importante encuentro sobre educación ambiental.

La reunión se desarrolló en la sede del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, ubicado en los faldeos precordilleranos de Lo Barnechea, adecuado marco para una reflexión sobre el tema.

En este seminario se reunieron representantes de organismos nacionales e internacionales, universidades y grupos ecológicos con el objetivo de elaborar un Plan Nacional de Educación Ambiental que comprometa a instituciones y particulares del país.

Una de las formas de traducción de este plan a la realidad nacional es la incorporación de la educación ambiental en las múltiples disciplinas educativas y la formulación de políticas

respaldadas por documentos legales que permitan fiscalizar y hacer cumplir las disposiciones ambientales actuales y que la realidad dicte en el futuro.

El director del CPEIP, profesor Rafael Herrera Ruiz, al inaugurar el encuentro enfatizó que necesitamos conocer su problemática y valorar adecuadamente la importancia de los procesos ambientales, para acercarnos a una vida más humana en el planeta, especialmente en lo que concierne a la salud, la alimentación y los recursos.

En este mes

ASUME NUEVO PRESIDENTE DE LA REPUBLICA

■ En este mes, que es inicio del año lectivo, asumirá su cargo el nuevo Presidente de la República, abogado Patricio Aylwin Azócar, que fuera elegido por una gran mayoría nacional para desempeñar la tarea de gobernar al país durante los próximos cuatro años.

El Presidente electo manifestó durante su campaña, y lo enfatizó posteriormente, que la educación será una de sus tareas prioritarias, preocupándose tanto de los alumnos como de los profesores, de la infraestructura administrativa y del sistema educacional.

S. E., el actual Presidente de la República, Capitán General Augusto Pinochet Ugarte, termina su período constitucional y entregará el mando de la nación en una ceremonia que se realizará en el Salón de Honor del nuevo edificio del Congreso Nacional, ubicado en la ciudad de Valparaíso.

Un acontecimiento de trascendencia histórica, ampliamente difundido por la prensa, fue el primer encuentro del Presidente de la República, Capitán General Augusto Pinochet Ugarte y el Presidente electo, abogado Patricio Aylwin Azócar, después de la elección. En él se expresó el respeto a la decisión ciudadana y el ordenado traspaso del poder, habituales en nuestro país.



PROFESORES PARLAMENTARIOS

■ En las elecciones parlamentarias realizadas en diciembre del año pasado, varios profesores resultaron elegidos, con cargos de representación popular para el Congreso Nacional que inicia sus actividades en este mes en la ciudad de Valparaíso.

En el Senado estarán presentes la educadora de párvulos Carmen Frei Ruiz-Tagle, II Región; el profesor normalista, abogado y comentarista radial, Carlos González Márquez, V Región; el profesor de Ciencias Sociales y sociólogo Ricardo Núñez Muñoz, III Región, y el profesor Humberto Palza Corvacho, de la I Región.

En la Cámara de Diputados esta-

rán Hugo Rodríguez, elegido en Colchagua, VI Región; José Miguel Ortiz Novoa, de Concepción, VIII Región; Baldemar Carrasco Muñoz en Coyhaique, XI Región.

El Colegio de Profesores A. G. ha dispuesto establecer un enlace con estos parlamentarios para mantener una información constante sobre las materias que interesan al profesorado.

En Constitución, VII Región ENCUENTRO DE METODOLOGIA DIDACTICA

■ En los últimos días del año 1989 el Colegio Constitución, ubicado en la comuna costera del mismo nombre

de la Región del Maule, invitó a 229 establecimientos de esa región a participar en la Primera Jornada de Metodología Didáctica.

Se presentaron nueve trabajos, con los cuales se ha publicado un texto que permite informar a la comunidad nacional acerca de los temas considerados, entre los que fi-

guran: orientación, lectoescritura, razonamiento matemático, enseñanza de la Física. Para la *Revista de Educación* es motivo de complacencia el advertir que en la bibliografía de la mayoría de las exposiciones aparecen artículos y documentos publicados en estas páginas.

V Región
PROGRAMA CULTURAL HUMANISTA

■ La educadora Maritza Avendaño Ossandón nos ha informado desde Viña del Mar, donde reside, de su constante preocupación por impregnar la educación de un sentido humanista. Para concretar este deseo, creó un programa denominado San Juan de Letrán, actividad cultural que permite a los alumnos el cultivo de las letras a través de talleres literarios regionales. La autora ha dado este nombre a su proyecto porque San Juan de Letrán es el título que llevó la primera institución normalista, formadora de maestros, creada en América, la que desarrolló su importante y visionaria labor en la República de México.

Maritza Avendaño ha establecido relaciones con otras regiones del país, especialmente la Cuarta, lo



Grupo de alumnos de la V Región que intercambiaron experiencias educativas con sus compañeros de la IV Región, como parte de las actividades del Proyecto San Juan de Letrán.

que ha permitido viajes e intercambio de experiencias entre los alumnos de las regiones de Valparaíso y Coquimbo.

Este programa cuenta con el apoyo de la Fundación Nacional de la

Cultura. El Ministerio de Educación, a través del director del CPEIP, Rafael Herrera, ha hecho llegar sus felicitaciones a esta educadora y el deseo de que esta tarea se pueda extender a todo el país.

FALLECE DESTACADO EDUCADOR

■ El 15 de diciembre del año pasado dejó de existir en Santiago el profesor Omar Edmundo Albarracín Grossling, destacado educador, autor de textos, profesor de maestros. Omár Albarracín está unido al recuerdo de *Revista de Educación*, de la cual fue colaborador y, especialmente, a la Escuela Normal de Copiapó, en la que formó a legiones de alumnos que hoy lo recuerdan con admiración y respeto.

MINISTRO DE EDUCACION DEJA EL CARGO

■ Al asumir el nuevo gobierno dejará el cargo de Ministro de Educación, el profesor René Salamé Martín, que ha desempeñado la Cartera durante los últimos meses. Anteriormente, el profesor René Salamé había cumplido tareas como Subsecretario, Director Nacional de Educación y Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

La presencia de René Salamé en el Ministerio vino a satisfacer el deseo de una gran parte de la comuni-

dad educativa que deseaba que un profesor estuviera a cargo de este organismo responsable del desarrollo y desenvolvimiento de la educación del país. Las expresiones de estima, júbilo y reconocimiento de muchos maestros al llegar René Salamé al Ministerio demostraron el aprecio personal que ha logrado despertar entre sus colegas. Ahora se retira en medio del respeto de quienes compartieron con él los esfuerzos de su difícil e importante tarea.

INSIGNIAS CHILE

Insignias para colegios, bordadas y estampadas.

Estandartes y banderas cualquier modelo.

Hombreras y gallardetes para bandas.

Portaestandartes y portarregatón: metálicos y de madera.

Banderines - Calcomanías - Galvanos

Lord Cochrane 295 - Teléfono: 6964937 - Santiago

ABOGADO RICARDO LAGOS NUEVO MINISTRO DE EDUCACION

■ El 9 de enero el Presidente electo Patricio Aylwin dio a conocer a la opinión pública el ministerio con el cual asumirá el mando. En la cartera de Educación nominó al abogado y economista Ricardo Lagos Escobar. El nuevo Ministro estudió en el Instituto Nacional en Santiago y en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile. Es Master y Doctor

Abogado Ricardo Lagos Escobar, quien asumirá como nuevo Ministro de Educación.



en Economía, grados obtenidos en la Universidad de Duke en Estados Unidos.

Ha desempeñado labor docente universitaria como ayudante de la cátedra de Economía Política y profesor de Economía en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile.

Realizó tareas de investigación en el Instituto de Economía, fue director del Departamento de Ciencias Políticas y Administrativas y funcionario de la Organización Internacional del Trabajo.

Es casado y tiene cinco hijos.

NOTICIAS BREVES

Un hangar en un colegio

A fines del año pasado la alcaldesa de La Reina, María Olivia Gazmuri, y la secretaria ministerial de Educación de la Región Metropolitana, María Magdalena Rodríguez, presidieron la ceremonia de inauguración de un moderno hangar-taller para especialidades de aviación en el Complejo Educacional de La Reina, dependiente de esa comuna de la Región Metropolitana. Este es el único establecimiento de educación media del país que imparte carreras relacionadas con la aviación en especialidades, como mecánica, electromecánica y electrónica.

Becas de Conicyt

La Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnología, Conicyt, entregó 38 becas a docentes fiscales y municipales de educación básica, media y técnica profesional para realizar un semestre académico de estudios en materias de su especialidad en las universidades del país. El costo de esta actividad de perfeccionamiento alcanza a los 27 millones de pesos.

Educación de adultos

La Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana llevó a cabo un

seminario durante el mes de enero sobre el tema "Realidad y perspectivas de la educación de adultos en Chile", en donde se analizaron la realidad y problemática actual de esta modalidad de enseñanza. La reunión se desarrolló en el Instituto Nacional General José Miguel Carrera de Santiago.

BAFONA

El Ballet Folclórico Nacional, dependiente del Ministerio de Educación, participó en la versión 1990 del Festival de la Canción que se realiza todos los años en Viña del Mar, V Región. Como es habitual, las presentaciones de este valioso grupo destacaron por su calidad y aporte coreográfico.

PROFESORES HACEN NOTICIA

José Alfaro Ugalde, director de la Escuela Básica G 198 Valle Alegre, de la comuna de Quintero, V Región, fue nombrado miembro de la Alianza Paideísta Intercontinental con sede en Montevideo, Uruguay, entidad que agrupa a poetas, pedagogos, científicos y escritores de América y Europa. José Alfaro es el autor de la obra que esta asociación ha reconocido como himno oficial. Recordamos que el profesor Alfaro es el creador, además, de un himno al profesor rural chileno.

Luis Bahamondes Sotomayor, obtuvo una distinción especial en la ceremonia pública de recuento de las actividades realizadas en 1989 por la Escuela F 154, de la comuna de Los Lagos, provincia de Valdivia, Décima Región. El Colegio de Profesores A. G. le hizo entrega de una medalla con motivo de haber cumplido treinta años al servicio de la docencia.

Pablo Campos Contreras, docente de la Escuela G 111 de Cancosa, localidad de la provincia de Iquique, en la I Región, ha completado la preparación de su libro *Nuestros primitivos habitantes*, que está dedicado a informar sobre las tumbas de los primeros pueblos recolectores de la región. La obra es auspiciada por la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Tarapacá y servirá como material de apoyo para los alumnos de quinto básico a primero medio.

Jorge Chaves Dailhé, profesor de Francés, ya jubilado, y uno de los pintores más destacados del país, de la corriente realista impresionista, presentó una importante exposición en la Galería de Arte de la Fundación Nacional de la Cultura, a fines de 1989. El profesor Jorge Chaves Dailhé, de ochenta y cuatro años de edad, es un ejemplo de vitalidad artística. Había ofrecido otra exposición en la Casa de la Cultura del Parque Metropolitano,



Víctor Zúñiga, del diario *El Mercurio* de Santiago, junto al ministro de Educación, profesor **René Salamé Martín**, durante la ceremonia en la que fue distinguido como el mejor periodista de prensa escrita 1989.

de la comuna de Santiago, a mediados del año pasado. El artista fue profesor en la Escuela Normal de Chillán, el Liceo de Hombres de esa ciudad y el Liceo Amunátegui de Santiago.

Emiliano Donaire R., profesor de Educación Musical, autor de textos educativos, docente y director del coro del Colegio Villa María Academy, de la comuna de Las Condes, recibió las felicitaciones de la comunidad educativa del establecimiento por el primer lugar obtenido por el conjunto coral que dirige en el Concurso Crecer Cantando, organizado por la Corporación Cultural de Santiago.

Arnoldo Lagos Vivanco, coordinador de educación general básica del Área de Educación de la Secretaría Ministerial de Educación de la Novena Región, publicó a fines de 1989 el texto *Orientaciones metodológicas integradas en el área de alimentación*. Con esta obra, el autor y la Secretaría Ministerial de Educación buscan reforzar la acción educativa del docente de la región. El profesor Arnoldo Lagos

es desde hace muchos años un activo difusor de las actividades de la *Revista de Educación*.

Emma Salas Neumann, profesora de Historia y Geografía, orientadora, magister graduada en la Universidad de Columbia, Nueva York, EE.UU., recibió en diciembre la condecoración al Mérito Amanda Labarca que otorga anualmente la Universidad de Chile.

Clementina Zepeda, profesora jubilada, fue declarada Ciudadana Ilustre de La Serena por la Municipalidad de esa ciudad, con motivo de haber cumplido noventa años de edad y en reconocimiento a su labor pedagógica en el Colegio San José de la capital de la Cuarta Región.

Víctor Zúñiga, profesor de Estado de la asignatura de Inglés, periodista que se ha desempeñado en el sector Educación como integrante del equipo del diario *El Mercurio* de Santiago, recibió una distinción del Ministerio de Educación por haberse destacado como el mejor periodista de la prensa escrita en este ámbito en 1989.

ALGO MAS SOBRE CALIDAD DE LA EDUCACION

Prof. Dina Taky Maragaño
Jefa del Departamento de
Filosofía y Psicología,
CPEIP



Hoy día se postula una educación centrada en el alumno, quien, orientado por el docente, asume su propio aprendizaje.

La evolución educacional chilena comprendida en el decenio 1975 - 1985 tiene como antecedente el diagnóstico sobre educación realizado el año 1974, y como propósito la solución a áreas críticas que acusa el sistema escolar. Sin embargo, es, en esencia, la búsqueda de estrategias para incidir en la calidad de la educación, entendida como la congruencia entre un deber ser (lo deseable), que implica un ideal educativo y los logros de la acción escolar, expresivos de lo factible.

En la perspectiva anteriormente señalada, hacia 1975 ciertos indicadores —enseñanza enciclopedista, repitencia,

deserción escolar— revelan un deterioro en la misión propia de la escuela. El aprendizaje es notoriamente "contenidista", se apoya en evaluaciones de rendimiento, concentrando el énfasis del proceso educativo en el dominio nemotécnico de los contenidos y en la nota, manifestando la pérdida de consistencia que sufre la taxonomía de Bloom, en la práctica escolar.

Cambio curricular entre 1976 - 1978

Uno de los intentos por solucionar los déficits descritos es la estrategia de "modernización del sistema escolar" (1976 - 1978),

que se expresa como cambio curricular adscrito al diseño instruccional de R. Gagne. Un deber ser de eficiencia sustituye a la malograda interpretación del educando integral, la escuela introduce en su práctica habitual la idea de que la planificación puede contribuir a mejorar la calidad del proceso. En este paradigma se representan: el perfil del docente y su perfeccionamiento, las estrategias de aprendizaje y los materiales, y un nuevo estilo de planificación. Transcurrido algún tiempo, hay preocupación por el acontecer educativo, porque los índices de repitencia no disminuyen y el logro de los objetivos en tránsito y terminales

es insatisfactorio en relación con las prescripciones definidas con anterioridad. La vida escolar es despersonalizada y rutinaria; todo su sentido pareciera residir en el énfasis otorgado a los aspectos formales de la planificación. La calidad de la educación acusa una evidente discrepancia entre aspiraciones y "producto", porque en la cultura de la escuela se desdibujan las etapas y procesos relevantes del diseño instruccional, bajo la convicción de que la educación es problema técnico y debe atender los requerimientos educacionales de los alumnos mediante planificaciones uniformes (a pesar de las diferencias singulares que poseen).

Se habla de crisis de la educación en las postrimerías de 1977, el análisis de las causas que la producen se dirige a las unidades: sistema educacional, escuela y a la persona en relación educativa. Mientras tanto, la política educacional difunde el deber ser educativo, situando a la persona en su interacción con la cultura, como protagonista del proceso educativo. Después de mucho tiempo, se establece un paradigma antropológico para representar lo deseable y lo factible de la futura opción curricular. Esto implica adoptar decisiones que afectarán al universo educador en sus fundamentos valóricos y a la escuela en su práctica cotidiana.

Encuentro Internacional de Currículum

El año 1977 –y en momentos en que la calidad de la educación es preocupante– especialistas del Centro de Perfeccionamiento y del nivel central del Ministerio de Educación participan en el Encuentro Internacional de Currículum, organizado por la Universidad Católica. Este hecho significó enfrentar un profundo



● HACIA 1975 SE DETECTO UN DETERIORO EN LA MISION DE LA ESCUELA EN CHILE.

análisis de los fundamentos del proceso educacional y adoptar definiciones que con posterioridad se incorporan a la reformulación del currículo de la educación chilena.

“Por razones que todavía es necesario investigar y esclarecer, muchos niños sufren en las escuelas la desatención a sus potencialidades de aprendizaje y a sus posibilidades reales de progreso en su desarrollo”.

“No tiene sentido afirmar un currículo personalista si él no asume, en los hechos, su rol de medio para el desarrollo de la persona de los alumnos, de los educadores, de todos los hombres que participan en el encuentro que él provoca”.

“Es esta preocupación la que alienta una política educacional que postula una educación básica universal, que impulsa las expresiones regionales, que busca

Edificio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, organismo preocupado del perfeccionamiento docente y el mejoramiento de la calidad educacional.

respuesta a toda forma de imaginación, sea ella por razones socioeconómicas, geográficas, culturales, de raza o de edad”.

(Documento Pontificia Universidad Católica: Encuentro Internacional de Enseñanza e Investigación del Currículo. Septiembre de 1977, Santiago de Chile).

Año 1979: reformulación del currículo

Dos años más tarde, principios y decisiones se traducen en la reformulación del currículo para la educación general básica y posteriormente para la educación media. Como punto de partida, la intencionalidad del proceso educacional se sitúa nuevamente en el alumno y se ponderan en calidad de medios: los contenidos, objetivos, planificaciones, evaluaciones y estrategias. Los decretos N° 4.002 (1980) y especialmente el N° 300 (1981) explicitan aquella intencionalidad bajo la denominación de “currículo

● EN EL ENCUENTRO INTERNACIONAL DE CURRÍCULUM SE RECOMIENDA LA REFORMULACION DEL CURRÍCULO PARA LA EDUCACION BASICA Y MEDIA.

centrado en la persona". Todas las acciones que ocurren a continuación –perfeccionamiento, materiales, supervisión, programas de estudio, entre otras– llevan el sello del énfasis que se otorga al ser humano y a su perfectibilidad, dentro del proceso, con el fin de devolver su identidad a la escuela en cuanto espacio donde se manifiesta la educación formal, y a la educación en cuanto proceso dinámico que pone de manifiesto la interacción de la intimidad humana con el mundo: como saber de sí mismo y saber de los fenómenos, procesos y relaciones.

La reformulación del currículo escolar se perfila como una instancia innovadora que debiera incidir en la calidad de la educación. La difusión de características esenciales a la educación de la persona apoya en la escuela un clima organizacional favorable, donde la interacción y la comunicación entre sus integrantes constituyen un camino para alcanzar propósitos comunes, vinculados a la misión del docente y al potencial de capacidades del alumno.

Una meta importante en la educación de la persona es asignar a la escuela un compromiso intransable con el aprendizaje de sus alumnos –y así se expresa en los programas de estudio y en documentos oficiales– como una forma de garantizar la pertenencia del saber y no sólo su almacenamiento. La planificación



Una buena comunicación entre profesor y alumno es fundamental para alcanzar los propósitos vinculados a la misión del docente y al potencial de capacidad del niño. En la fotografía, alumnos de la Escuela 144 de Quilacahuín, X Región.

del aprendizaje caracteriza así a un proceso que es asumido por el alumno y orientado por el docente; la participación del alumno es activa, tanto en su interacción con el conocimiento, como en la capacidad de logros que expresa a medida que evolucionan sus potencialidades. La flexibilidad programática se proyecta a todo cuanto es educativo en la escuela, como una forma de asegurar que el alumno es comprendido en su realidad singular y en su realidad sociocultural. El plan de estudios abre alternativas de decisión al educando, a través de asignaturas electivas y el funcionamiento de talleres y academias distribuidas en un plan común y otro electivo, en la educación media científico humanista.

Un cambio lento

El paradigma antropológico de la opción curricular se proyecta en

los establecimientos educacionales como una articulación coherente entre lo posible y lo factible de lograr en el proceso educativo. Pero la aceptación del cambio es lenta, especialmente porque demanda una percepción educadora comprometida con actitudes que den vigencia al aprendizaje no directivo y a la escuela participativa. El sistema educacional, a través de sus organismos técnicos, apoya la formación especializada del docente e implementa una percepción favorable al cambio, mediante proyectos de perfeccionamiento, normativa flexible, difusión de propósitos, y otros.

Informaciones poco alentadoras

Transcurrido un decenio (1975 - 1985), las informaciones sobre calidad de la educación –sustentada en los paradigmas propios de los instrumentos de medición– no fueron alentadoras. Al estudiar el decenio se observó que, al parecer, hay un incremento de alumnos “con problemas de aprendizaje”. Se tiene la impresión de que la escuela se ha tornado más selectiva. Las relaciones humanas no son fluidas al interior de las instituciones escolares. Ciertas asignaturas no logran interesar al alumno. Los resultados de la P.A.A. expresan un dominio de conocimientos apenas satisfactorio. Sin embargo, en educación se ha progresado, en contraste con la etapa de crisis.

El acceso a variables del aprendizaje, que influye en su calidad (autoconcepto, significación, sentido positivo de la vida, identidad), abre espacios en las escuelas para percibir el proceso como una totalidad de interacciones. Mientras, los esfuerzos de los expertos por asistir a la práctica escolar en la línea del desarrollo del

• ¿CUALES FUERON LOS RESULTADOS EN EL DECENIO 1975 - 1985?

pensamiento y en la valoración y el respeto a la persona son aún resistidos por la práctica escolar.

Lo deseable, lo factible

Tal como en ocasiones anteriores, los juicios sobre una educación cualitativamente buena, aíslan variables del proceso (a menudo sólo las observables) para determinar cómo es; cómo es en ese "instante" la asimilación de la cultura acumulativa proyectada en los contenidos u objetivos. El deber ser (lo deseable) estima que la vida del escolar es un proyecto en desenvolvimiento que tendría que actualizarse paulatinamente en el tiempo y deliberadamente en la escuela, pero hay distancia entre lo deseable y lo factible. El punto de partida de lo deseable son principios universalistas. El punto de partida de lo factible en la práctica escolar son principios de selectividad, según los cuales los alumnos han de adaptarse a las condiciones preestablecidas de la enseñanza. Si no logran aportar los resultados que se esperan tienen que repetir curso, cambiar de curso o dejar la escuela. Así, el fracaso del alumno ante condiciones estipuladas con antelación es considerado como efecto de nivel bajo de rendimiento e insuficiencia intelectual.

De algún modo, en el decenio que nos ocupa no se ha evaluado la congruencia entre lo deseable y lo factible (como logro de la acción del deber ser); en consecuencia, asistemáticamente se incide en la cultura de la escuela, esperando conmovérsela en la dirección del desarrollo del potencial humano del alumno (proceso que es inmensurable en cortes



La flexibilidad programática se proyecta a todo cuanto es educativo en la escuela, como una forma de asegurar que el alumno es comprendido en su realidad singular y sociocultural.

temporales); asimismo, se implementan las áreas críticas en un esfuerzo por disminuir la repitencia y la deserción escolar.

Ambos aspectos (potencial humano y áreas críticas) dependen de un factor difícilmente cuantificable: los grados de autonomía que se atribuye el docente. Aquí, la congruencia entre lo deseable y lo factible vuelve a ser crítica porque la práctica escolar, a menudo, produce la convicción de que ciertos eventos educacionales competen al campo de la teoría y otros, al de la praxis, como ocurre en los casos extremos. Por citar un ejemplo: cuando el interés por el programa de asignatura se concentra en la distribución de los contenidos y no se consideran sus orientaciones y fundamentación. Por consiguiente, las decisiones básicas del docente —vinculadas al modo como la opción curricular concibe el aprendizaje— aparecen no resueltas para algunos y sujetas al determinismo de un programa percibido en calidad de norma.

El ámbito de la esperanza

Transcurre el tiempo y las generaciones jóvenes inevitablemente se educan y aprenden a seguir aprendiendo, quizás no exactamente como las requerimos, porque cuando medimos la cantidad de conocimiento dominado, nos movemos en el campo de la confiabilidad y la certeza; pero cuando aspiramos a un mundo más humano, un mundo donde confiamos en las personas, nos movemos en el ámbito de la esperanza: "La esperanza no necesariamente nos mantiene en un estado de tranquilidad y paz; un matriz de tragedia la acompaña, por cuanto la incertidumbre y el riesgo están siempre presentes, recordando que no hay seguridad absoluta de alcanzar lo propuesto. Lo que espero me 'cualifica' la existencia tiñendo a ésta con un matiz específico; de alguna manera soy lo que espero ser" (López E., Sara. *La esperanza como valor dinamizador de la existencia*. Ediciones Pontificia Universidad Católica, Santiago de Chile, 1988) ●

ELEMENTOS DE LA PERSONALIDAD DEL ALUMNO QUE INFLUYEN EN SU APRENDIZAJE

Lidia Salinas A.
Psicóloga
CPEIP

El aprendizaje no es dependiente sólo de las características del alumno, sino que es influenciado por la interacción de todas las fuerzas que ocurren en la situación escolar.

Actualmente las concepciones curriculares han puesto su énfasis en el aprendizaje y, por tanto, en el alumno que aprende y ya no solamente en la enseñanza, que parecía entenderse como semejante al aprendizaje. Ello implica considerar que la calidad de la educación guarda relación con el cómo se produce el aprendizaje escolar y su vinculación con ciertos factores de la personalidad del que aprende.

Puesto que a la escuela acude "todo el niño", en términos de Johnston, el alumno en la escuela y en el aula es una personalidad que existe e interactúa en una situación altamente compleja.

Si bien el presente artículo tiene como finalidad plantear cómo la personalidad del niño se relaciona con su manera de aprender, no perderemos de vista que el aprendizaje no es dependiente sólo de las características del alumno, sino que es influido por la interacción de todas las fuerzas que ocurren en la situación escolar.



Una relación trascendente: docente-alumnos

Cuando analizamos el proceso del aprendizaje, tal como ocurre en la escuela, se advierte que es trascendental en el desarrollo de la personalidad de los alumnos la relación que el docente entabla con ellos. Las características de la personalidad del profesor influyen en el aprendizaje y la adaptación de los alumnos. De acuerdo con Ojemann (1970), es evidente que "la forma en que los maestros se conducen con los niños en las relaciones cotidianas, las características de los programas de enseñanza que preparan y la forma en que se hacen las asignaciones de trabajo, son todos elementos que inciden en el desarrollo del niño".

Todos los docentes, en su experiencia diaria, han comprobado que aun cuando existen semejanzas en los grupos de niños de edades comparables, éstos difieren entre sí en sus conceptos de sí mismos (autoconceptos generales y académicos), manifestación de intereses, afectos, motivaciones para el aprendizaje, etc.

La personalidad y el aprendizaje

Según Peel, la organización de todos estos elementos conforman la "unicidad" de una persona, llamada personalidad. Munn (citado por Peel) define la personalidad como "la integración más característica de las estructuras, las formas de conducta, intereses, capacidades, habilidades y aptitudes de un individuo" (Peel, 1978).

El aprendizaje es un proceso activo donde los aspectos de la realidad, percibidos como significativos por el aprendiz, son centrales para él y, por tanto, aquello que es apreciado como necesidad gravitará en lo que aprende.

La capacidad para focalizar la atención en aspectos específicos y/o generales del aprendizaje estará influida por la estructura de personalidad del alumno. A su vez, los mecanismos de autodefensa



Es trascendental en el desarrollo de la personalidad del niño la relación que el docente entabla con él.

• El presente artículo plantea cómo la personalidad del niño se relaciona con su manera de aprender en el aula.

psicológica afectarán lo que puede aprender y el modo o manera de aprenderlo.

La búsqueda de explicaciones de qué variables de la personalidad inciden en el aprendizaje y de qué modo, ha llevado a que diversos autores, nacionales y extranjeros, hayan resaltado algunas de ellas. El interés por la motivación, el autoconcepto, los estilos cognitivos, las variables de diferencia individual, el campo perceptivo individual, etc., relacionan el aprendizaje con la personalidad del alumno. Aquí analizaremos solamente dos factores relevantes, lo cual no significa atribuirles primacía.

Motivación

Para M. Wasna, un concepto de motivación para el aprendizaje académico, apoyado en la teoría del campo de K. Lewin, implica considerar "la situación psicológica que coincide con la auto y cosmovisión individual" (1974). Esto significa que la manera en que un niño percibe

una determinada materia o un contenido específico, el modo en que le afecta, la importancia (o no) que le atribuye internamente, guarda relación con lo que él piensa y siente de sí y del mundo con que interactúa. A su vez, esta motivación dependerá de sus propias necesidades en el momento en que se enfrenta con estas materias.

H. Murray (citado por Clayton), postula que existe una serie de necesidades, por ejemplo: logro, orden, reconocimiento, evitación de la culpa. De esto se desprende que en el aula, en términos de aprendizaje, es necesario una relación distinta con el alumno con alta necesidad de logro, reconocimiento y también de evitar culpa y orden.

Para Maslow, la búsqueda de satisfacción de necesidades proporciona la motivación para el aprendizaje. Gran parte de nuestro desarrollo y aprendizaje real se debe a la motivación (proveniente



El aprendizaje es un proceso activo y lo que es visto como necesidad por el alumno gravitará en lo que aprende.

de las necesidades no satisfechas) mediadas por la cognición.

Combs sostiene que podemos reducir la motivación fundamental y continua a una necesidad de adecuación personal. Esto quiere decir que nuestras actividades "están motivadas por el impulso de desarrollar, mantener y realzar nuestro yo percibido para adecuarlo a las circunstancias de la vida" (Clayton, 1968).

A su vez, C. Rogers expresa que la naturaleza humana por sí misma merece confianza. Cuando la persona tiene la oportunidad de mostrar, aceptar y concordar sus percepciones y sentimientos, se orienta hacia su autorrealización.

McClelland y Atkinson han

estudiado lo que denominan "Motivación de logro o de rendimiento", definiéndola con el propio "Yo", vivenciándola como éxitos o fracasos personales.

En diversos estudios se ha puesto de manifiesto que los sujetos que buscan el éxito intentan mejorar sus logros, contrariamente a quienes están motivados para evitar el fracaso, los que rehuirían la situación. Sin embargo, para Atkinson lo que la persona evita es el efecto negativo asociado con el fracaso y no la posibilidad objetiva del fracaso.

En nuestro país, E. López y Schnitzlen indican que en muchas situaciones escolares los niveles de calidad son fijados externamente y que "sin embargo, una actividad puede considerarse como motivada por deseos de rendimiento, sólo si los objetivos fijados desde afuera se aceptan como personales. Cuanto más tenga el alumno la posibilidad

de elegir o definir él mismo sus objetivos, tanto más fácil será actualizar una motivación personal" (López, 1983).

No obstante, las personas poseen, además, otros motivos, tales como el de pertenencia o afiliación, en especial en la situación escolar y, por tanto, no debe considerarse como la motivación central del aprendizaje.

Autoconcepto y autoestima

Otros factores relacionados con la personalidad y el aprendizaje tienen que ver con el concepto de sí mismo y la autoestima y han cobrado un interés creciente en las investigaciones psicológicas. Empero, algunos trabajos iniciales confundían o mezclaban ambos términos y en el momento actual existe más precisión. En términos generales el autoconcepto es la percepción de sí mismo.

Brikman y Segure lo definen

como "las cogniciones que el individuo posee, conscientemente, acerca de sí mismo. Incluye todos los atributos, rasgos y características de personalidad que estructuran y se incluyen en lo que el individuo concibe como su yo. Podríamos considerar como equivalentes el concepto de imagen de sí mismo o autoimagen".

La autoestima implica la valoración que la persona hace de sí, producto de la experiencia. Los autores mencionados postulan que "la autoestima (self-esteem) se refiere a la valoración positiva o negativa que el sujeto hace de estas características, incluyendo las emociones que asocia a ellas y las actitudes que tiene respecto de sí mismo".

Emilio López y Evelyn Schnitzlen han observado que el concepto de sí mismo corresponde al aspecto cognoscitivo de la percepción que el sujeto tiene de sí y la autoestima al aspecto emocional de estas percepciones. Ambos muestran que el concepto de sí y su evolución abarca muchos aspectos individuales y por ello existe un concepto de sí asociado a cada rol que el individuo desempeña, por tanto, siempre está referido a algo.

En lo que a la escuela atañe, los estudios en general sugieren que pareciera existir una relación constante y mutua entre el concepto de sí como alumno y el "rendimiento escolar". Sin embargo, es necesario indagar aún más en este factor y conocer con mayor certeza cuál es el efecto que éste tiene en el aprendizaje. Desde el punto de vista educativo es importante destacar que, en términos generales, los autores estiman que ciertas experiencias académicas ayudan al desarrollo de un autoconcepto académico -y general- positivo y también a la propia estimación; a su vez esto permite favorecer el logro académico.

Para Coopersmith y Feldman (1980), "favorecer el desarrollo



Si los profesores y la escuela aceptan los propios objetivos de los alumnos y confían en sus motivaciones internas para aprender, favorecerán el desarrollo de la personalidad del estudiante.

óptimo de estos rasgos requiere conocer los procesos que están a la base y que se incluyen en la formación del concepto de uno mismo y la estimación propia". Es por ello que, a pesar de las buenas intenciones de los educadores cuando estimulan a los niños a perseverar y mejorar su aprendizaje, no siempre se logra lo perseguido, ya que la confianza en las capacidades (académicas y personales) del alumno debe considerar, necesariamente, la personalidad de él, única para cada chico.

Para finalizar, diremos que el aporte de la psicología educacional en estos aspectos, revela que si los educadores y la escuela en su conjunto aceptan las propias percepciones de los

alumnos y sus respectivos objetivos, confían en sus motivaciones internas para aprender, encontrando y proponiendo situaciones que atribuyan importancia a la realidad personal (y sociocultural) del alumno, se estará favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo de su personalidad.

Bibliografía

BRINKMAN, HELLMUT y SEGURE, Teresa. *Adaptación y estandarización del inventario de Coopersmith*, U de Concepción, s/f.

CLAYTON, Thomas. *Psicología de la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Editorial Hobb Sudamericana, 1970.

LOPEZ, E., y SCHNITZLEN. "Factores emocionales y rendimiento escolar". Tesis para optar al título de Psicólogo. P. U. C. Chile Escuela de Psicología, 1983.

OJEMANN, R. *El aprendizaje y la personalidad del alumno*. Buenos Aires, A. I. D., 1970.

PEEL, E. A. *Fundamentos psicológicos de la educación*. Madrid, Editorial Aguilar, 1970.

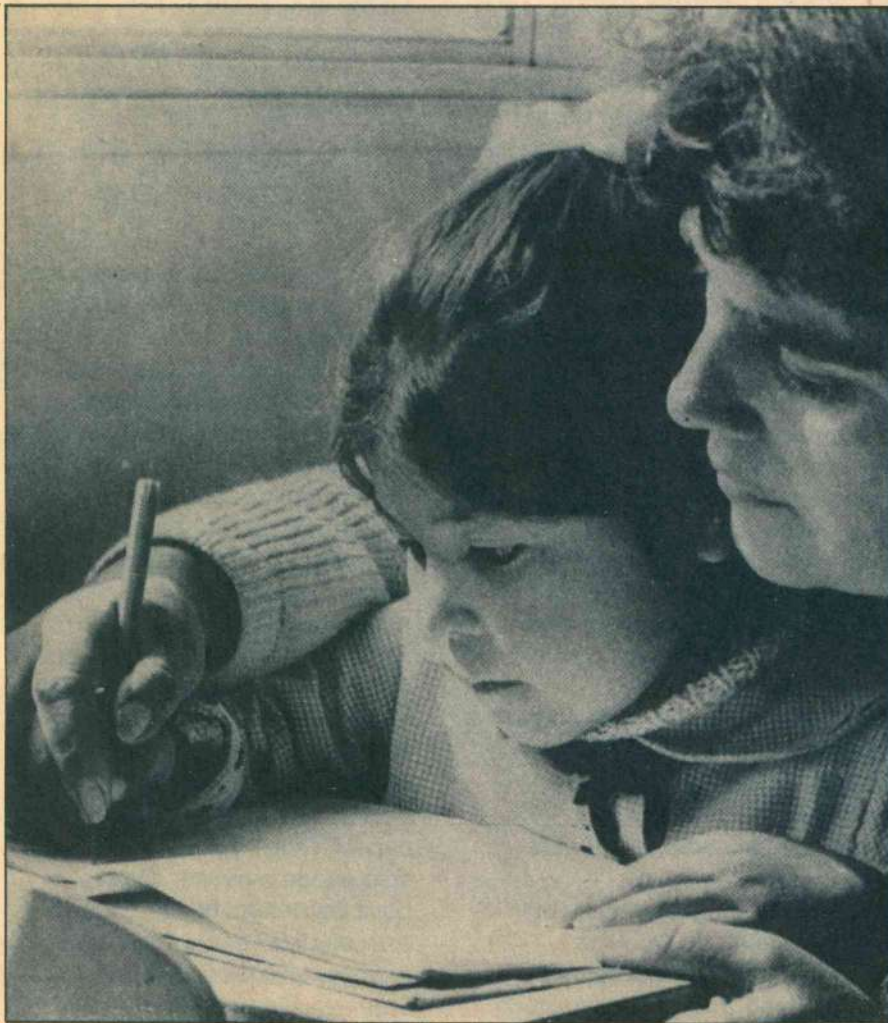
STANLEY COOPERSMITH y FELDMAN, Ronald. "Cómo favorecer concepto positivo de sí mismo y un alto sentimiento de estimación propia en el aula". En R. Coop y K. White: *Aportaciones de la Psicología a la educación*. cap. 7. Editorial Anaya, Madrid, 1980.

WASNA, M. *La motivación, la inteligencia y el éxito en el aprendizaje*. Buenos Aires, Kapelusz, 1974. ○

DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE

El aprendizaje se produce cuando el educador distingue en el alumno conductas particulares.

Humberto Maturana R.
Departamento de Biología, Facultad de Ciencias, Universidad de Chile
Noña Ibáñez S.
Departamento de Educación Diferencial
Facultad de Filosofía y Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.



Tradicionalmente, la perspectiva educacional ha implicado el supuesto de un medio instructivo para el operar del niño como educando. La interacción profesor-alumno está fundada en tal perspectiva y la transmisión del conocimiento se proyecta en objetivos que especifican el tipo de respuesta que el niño debe dar; se delimita en forma previa la conducta particular que se espera en la ejecución y lo que debe ser usado como herramienta física o conceptual para esa realización.

El profesor espera que lo dicho o hecho por él provoque un cambio específico en el niño; así, el estímulo *a* tiene una respuesta *b*, y esta respuesta *b* debe corresponder a lo que el estímulo contiene en sí mismo, ya sea una información o una configuración espacial. Como el estímulo es seleccionado por el profesor a causa de sus propiedades, la respuesta está especificada ya en esa selección y no sólo en lo que respecta al ámbito posible en el cual se debe dar, sino también en el modo particular en que debe ser

Si estimamos a los alumnos como sistemas cerrados en su operar, con determinación estructural y en continuo cambio de estado, el aprendizaje siempre ocurre en ellos. Salvo que presenten alguna anormalidad.

ejecutada y dentro del tiempo límite estimado para ello. Las dos últimas consideraciones son fundamentales para la evaluación; importa tanto el "cómo" hace el niño, como el "qué" hace.

Las aplicaciones metodológicas tradicionales establecen sus objetivos en función del surgimiento de esas conductas particulares, cuya aparición se espera dentro de un tiempo fijo. Esto supone el hecho de que una historia de interacciones en un ámbito particular tiene consecuencias predeterminadas y ellas se convierten en causas para decidir sobre el futuro inmediato de los alumnos: si surgen las conductas preestablecidas en las condiciones prefijadas, el alumno puede pasar al nivel siguiente; si no es así, el alumno tendrá que repetir el proceso.

Lo anterior sitúa la interacción profesor-alumno en una línea en la cual lo que hace el profesor determina lo que al niño le pasa; por lo tanto, la acción del profesor sobre el alumno especificaría los cambios que en este último ocurren.

Los niños que sin presentar patologías físicas o psíquicas no logran los aprendizajes escolares básicos en las condiciones y tiempos asignados, pasan a engrosar el gran grupo de alumnos con trastornos del aprendizaje de la lectoescritura y/o del cálculo. Para ellos se adecuan metodologías que realizan el rol activo del niño en el proceso enseñanza-aprendizaje, dando mayor importancia a la motivación y al tipo de actividades que puedan ser más interesantes para tal o cual edad, pero manteniendo



siempre el supuesto básico de la interacción lineal, que es el medio instructivo: para estos alumnos se seleccionan con mayor acuciosidad estímulos cuyas propiedades sean más evidentes y se trabaja en función de la captación de esas propiedades por parte del niño.

Esta consideración de un medio instructivo para el operar del ser humano implica el centrarse en las propiedades de los estímulos y no en el operar del ser humano. Al reconocer dichas propiedades como productoras de conductas específicas el énfasis está en la enseñanza y no en el aprendizaje.

Cambio de perspectiva

Humberto Maturana ha desarrollado una explicación biológica de la conducta cognoscitiva; a partir de ella la comprensión del fenómeno del aprendizaje permite un cambio fundamental en el rol del profesor y su aplicación metodológica al interior del aula.

En esta explicación, los seres vivos son sistemas que no tienen entradas ni salidas, pueden ser perturbados por el medio y experimentar cambios internos que compensen esas perturbaciones, pero cualquier cambio o serie de cambios internos que se produzca está subordinado a la conservación de

• EL ACTUAL SISTEMA DE ENSEÑANZA SE PREOCUPA MAS DE LAS PROPIEDADES DE LOS ESTIMULOS PARA QUE EL ALUMNO APRENDA QUE EN LO QUE OCURRE EN EL ESTUDIANTE.

la organización del sistema y, por tanto, a lo permitido por la estructura en la cual se realiza dicha organización. Las sustancias que se toman del medio o se vierten en él pasan participando transitoriamente en el ininterrumpido recambio de componentes. Así, toda relación entre esos cambios y las alteraciones que un observador puede señalar pertenecen al dominio en el cual se observa al sistema y no a su organización.

El ser humano, en cuanto a sistema, es cerrado con determinación estructural, cuyos cambios no pueden ser especificados por el medio; éste sólo puede provocar cambios posibles determinados por la estructura. El ser humano, como todo ser vivo, conserva su organización bajo su continuo

● AHORA EL ENFASIS ESTA EN LA ENSEÑANZA Y NO EN EL APRENDIZAJE.

cambio estructural, ya sea que éste surja desencadenado por causa del medio o como producto de su propia dinámica interna.

Al mismo tiempo, el ser humano, como ser humano, se mueve en un campo de interacciones en un fluir emocional que es el trasfondo operacional desde el cual surgen sus acciones.

Las emociones constituyen configuraciones estructurales dinámicas que especifican en cada instante, desde la estructura del animal (ser humano en nuestro caso), el dominio de las acciones posibles para él en ese instante. En nosotros, el fluir emocional es consensual y se entrelaza también de una manera recíproca con el fluir racional del discurso. El resultado de esto es que en toda interacción hay confusiones que resultan en el accionar de cambios estructurales que modifican el espacio de acciones posibles del ser y que un observador ve como cambios emocionales.

La concepción del alumno como sistema determinado estructuralmente con clausura operacional modifica las explicaciones tradicionales del aprendizaje en forma sustancial. Lo que cada ser humano puede hacer en un momento de su vida depende de su estructura en ese momento. A su vez la estructura de cada ser humano en un momento es el resultado de su estructura inicial y del curso de cambio estructural seguido a lo largo de su ontogenia. El reconocer al alumno como sistema determinado estructuralmente permite ver su dinámica emocional como expresión de su dinámica



El profesor no puede especificar lo que le ocurre al alumno en el aprendizaje, pero sí puede crear junto a él condiciones de cooperación en la aceptación y de mutuo respeto.

estructural y, por lo tanto, como parte de su fluir conductual.

Cuando un individuo cambia su conducta de manera contingente al curso de sus interacciones con el medio es posible ver comportamientos que aparecen como producto de esas interacciones. Esto es lo que constituyen aprendizajes. Decimos que hay aprendizaje cuando se distinguen conductas que corresponden a una historia particular. En consecuencia, la distinción de aprendizaje puede hacerla únicamente un observador que tenga acceso a esa historia particular y que, congruente a ella, ve el surgimiento de conductas nuevas.

Si estimamos al alumno como sistema cerrado en cuanto a su operar, con determinación estructural y en continuo cambio de estado, entonces el aprendizaje siempre ocurre en el niño normal; lo que puede pasar es que ese aprendizaje no corresponda a las conductas prefijadas por el

profesor, ya que es la estructura del niño la que señala qué configuraciones del medio van a ser perturbaciones que provoquen cambios estructurales y no el profesor y su aplicación metodológica.

Los niños con trastornos del aprendizaje de la lectoescritura y/o cálculo no serían turbados por las interacciones habituales en la sala de clases, en lo que respecta a contenidos programáticos, porque la propia estructura no habría permitido que esas interacciones causaran cambios de estado que fueran vistos como conductas aprendidas en esas áreas específicas.

A la luz de la explicación biológica del conocer la definición de los trastornos del aprendizaje se vuelve coherente: "Dificultades en la adquisición de la lectoescritura y/o cálculo que ocurre en niños de inteligencia normal, en ausencia de problemas físicos, emocionales o de lenguaje severos y que han cursado en forma regular a lo menos un año de escolaridad sistemática". Múltiples teorías han intentado explicar este trastorno, desde las que postulan que la base del problema está en la percepción incorrecta o inmadura de las propiedades de los estímulos, hasta las más actuales que dicen relación con alteraciones sutiles en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y nemotécnicas. Todas ellas se sustentan en un medio instructivo y en la representación que el niño debe hacer de ese medio; las aplicaciones metodológicas remediales en el aula insisten en poner en evidencia las propiedades de los estímulos presentados. Lo único que ha variado en el tiempo es la importancia asignada a uno u otro tipo de estímulo de cuyas propiedades dependería el aprendizaje escolar inicial.

Concebir al alumno como sistema determinado estructuralmente modifica las explicaciones tradicionales del aprendizaje en forma sustancial.

Una gran tarea del profesor

La adopción de la perspectiva posibilitada por la biología del conocimiento implica un cambio fundamental en el sistema de interacción profesor-alumno. Supone la modificación de la especie de ideología instruccional de la gran mayoría de nosotros, los profesores. Elimina la sanción por la repuesta considerada incorrecta, la repetición de aplicaciones metodológicas idénticas y las pautas tradicionales de evaluación, por mencionar sólo algunos aspectos. Permite reconocer que el maestro no puede especificar lo que le ocurre al alumno en la situación de aprendizaje, pero que sí puede crear, junto a él, condiciones en las que el fluir de las interacciones se dé en un espacio de acciones en el que la convivencia de cooperación en la aceptación y mutuo respeto tengan lugar. Sólo si esto ocurre, la convivencia maestro-alumno no podrá moverse a cualquier ámbito de la convivencia social.

Sin duda, la adopción de esta perspectiva es una gran tarea, pero una gran tarea cuya consecuencia puede ser el término de la clase de niños frustrados, inseguros y poco motivados hacia la escuela, que son los niños con trastornos del aprendizaje y cuya frustración, inseguridad y poca motivación es el producto de una larga historia de interacciones con profesores que aplican el enfoque metodológico tradicional basado en una línea instructiva.

La mayor importancia de esta tarea radica no sólo en que los problemas derivados de la falta de aprendizaje de contenidos programáticos trascienden el



● EN ESTE ARTICULO
SE PROPONE UN
CAMBIO DEL SISTEMA
LINEAL
EDUCATIVO
UTILIZADO EN LA
INTERACCION
PROFESOR-ALUMNO.

ámbito escolar, invaden la familia y persisten más allá de la niñez, sino también en el hecho de que interfieren con el fluir emocional consensual normal, dando origen a conductas de autonegación y de negación del otro en la vida de comunidad.

Teniendo como fundamento este nuevo enfoque, se han realizado algunas experiencias en educación especial en nuestro país. En ellas se cambió el sistema lineal en la interacción profesor-alumno por el circular autorregulado. Los resultados han sido auspiciosos, aun en niños con trastornos severos. Pareciera ser, por tanto, que poner el énfasis en el aprendizaje y no en la enseñanza resulta beneficioso tanto para el profesor como para el alumno.

Bibliografía

IBAÑEZ, S., Nolf. "Metodología interaccional integrativa". Edición especial de *Revista ACHILS*, II Jornadas de lectura, Santiago de Chile, 1987.

Integración de niños con conductas desadaptivas. VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile, 1987.

Las conductas desadaptivas en el niño autista.

En actas III Congreso Mundial del Niño Aislado. Buenos Aires, 1987.

MATURANA, H., y VARELA, F. *De máquinas y seres vivos*.

Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1973. *El árbol del conocimiento*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1984.

MATURANA, H. "Reflexiones: aprendizaje o deriva ontogénica". *Archivos de Biología y Medicina Experimentales*, Vol. 15, pp. 261-272, Santiago de Chile, 1982. ○



Orientaciones para educación media

PARA MEJORAR EL APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA DE

CASTELLANO

Prof. Gerardo Ruiz Betancur
Jefe del Departamento de Castellano
CPEIP



El autor de este artículo, profesor Gerardo Ruiz Betancur, en una reunión pedagógica.

En el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, a través del proyecto de Mejoramiento de la Educación Media Humanístico Científica, estamos abocados a la preparación de documentos breves y sencillos, dirigidos a los profesores de aula, con orientaciones encaminadas a destacar el objetivo esencial de la asignatura de Castellano y los aprendizajes fundamentales que los alumnos, necesariamente, deben adquirir en ella, tanto para la continuación de estudios superiores como para su incorporación a la vida del trabajo.

La proposición original de nuestra asignatura, que ya debe ser conocida en los liceos del país, fue analizada y complementada por profesores de Castellano de 24 liceos de Santiago. En resumen, expone algunas orientaciones a nivel directivo y de aula que pueden llevarse a cabo, para superar la crisis que nos preocupa desde hace tiempo y responder, adecuadamente, a las expectativas de la comunidad nacional.

Cuando recibamos la respuesta de los Departamentos de Asignatu-



La lectura de obras literarias debe tener primacía sobre el estudio y los análisis técnicos que de ellas pudieren hacerse.

ra de los liceos, elaboraremos un nuevo documento técnico que recoja sus observaciones y sugerencias, el cual será enviado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas a todos los profesores de Castellano.

Concepción curricular

Los fundamentos de los actuales programas de educación media se encuentran en el currículo centrado en la persona, con todas las denotaciones y connotaciones que conlleva este concepto. Los profesores estamos formando personas y, por lo tanto, la educación formal debe desarrollar las capacidades permanentes del ser humano.

Ahora, ¿cómo contribuye específicamente la asignatura de Castellano a alcanzar esta finalidad?

Primero, cada uno de nosotros debe discernir el objetivo esencial, ese que no puede faltar y sin el cual la asignatura deja de ser lo que es dentro del currículo de la educación media: satisfacer la necesidad de la persona de comunicarse y relacio-

narse por medio del lenguaje. Luego,

¿Qué pretende la asignatura?

La asignatura de Castellano, como todas, pretende la formación integral del alumno, con toda su potencialidad y facultades, considerándolo como centro del proceso educativo, el cual debe atender sus intereses y necesidades de acuerdo con su propio ritmo de aprendizaje.

En este contexto amplio, nuestra asignatura adquiere una especial relevancia formativa, pues el lenguaje es una instancia muy importante de encuentro y comprensión entre los hombres, por lo cual los alumnos deben desarrollar sus capacidades de comunicación, en forma oral y escrita, por medio del uso y valoración de la palabra.

Aprendizajes fundamentales

El concepto anterior, originado y

En la actualidad sólo una minoría de los alumnos logra los aprendizajes fundamentales de la asignatura de Castellano.

basado en la conciencia del valor que en sí mismo tiene todo hombre, preside el aprendizaje de todos los componentes de la asignatura, tanto del plan común como del plan electivo.

En el plan común, en primer lugar, a través del "diálogo oral y escrito", el alumno debe aprender a usar su lengua con propiedad, corrección y creatividad, como una manera de dignificar la relación humana, la cual se enriquece si los hombres pueden expresar libremente lo que piensan y desean, a la vez que escuchan y leen con respeto y atención la palabra de los demás.

En seguida, en "literatura", la lectura de las obras debe tener primacía sobre el estudio y los análisis técnicos que de ella pudieren hacerse. El profesor, en virtud de la flexibilidad curricular, puede elegir las obras y la metodología que crea más convenientes para lograr este objetivo, seleccionando aquellas que, a su juicio, unen a la belleza literaria los valores humanos que contienen.

Por último, el "teatro" ofrece a todos los alumnos la oportunidad de poner en práctica, al interior del curso, los aprendizajes adquiridos en diálogo oral y escrito, y en literatura, a través de dramatizaciones totales o parciales, de autores o creadas por ellos mismos, coadyuvando al desarrollo de su personalidad al desplegar desenvoltura, confianza, seguridad en sí mismos, discreción, ingenio, colaboración,



La asignatura de Castellano, como todas, pretende la formación integral del alumno, considerándolo como centro del proceso educativo. En este contexto adquiere especial importancia el desarrollo de su capacidad de comunicación oral y escrita.

respeto hacia los demás, espíritu de cuerpo y satisfacción por una tarea bien hecha.

Por lo tanto, en 1º y 2º año los alumnos deben alcanzar prioritariamente el objetivo general de "adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito", que se especifica en:

- * comprensión del valor formativo de la palabra en su crecimiento personal.
- * expresión oral: pronunciación correcta, lectura expresiva, con-

versación, disertación, debate, etc.

- * comprensión de lectura, informativa y literaria.
- * enriquecimiento del léxico, en calidad y cantidad.
- * dominio, en la práctica, de la ortografía literal, acentual y puntual.
- * discriminación entre ideas principales y secundarias.
- * elaboración de esquemas y cuadros sinópticos.
- * redacción y composición: organización y desarrollo del discurso, con limpieza y letra legible, en torno a una idea central.
- * formación del hábito de la lectura como fuente de recreación.
- * aprecio de la belleza artística y del contenido valórico de las obras literarias.
- * lectura recreativa de obras relevantes de la literatura chilena, hispanoamericana, española y universal.
- * participación activa en dramatizaciones y actividades afines (academias, grupos, etc.).
- * capacidad de análisis, juicio crítico y autocrítica.

En 3º y 4º año, plan común, se mantiene el mismo objetivo general; es decir, continúa siendo prioritario el desarrollo del diálogo oral y escrito, perfeccionando y afinando el uso del lenguaje hasta llegar al desarrollo del pensamiento discursivo o lógico verbal, para lo cual, a los aspectos anteriormente especificados, hay que agregar:

- * conocimiento sistemático y estudio de la literatura chilena, hispanoamericana, española y universal;
- * realización de pequeñas investigaciones y trabajo en equipo y;
- * desarrollo de habilidades intelectuales: establecer relaciones, discernir y organizar las ideas, seguir una secuencia lógica, comparar y contrastar, categorizar, hacer inferencias, anticipar hechos, formar concep-

tos, elaborar definiciones, resolver problemas teóricos complicados y generalizar.

Por su parte, el "plan electivo" está destinado a complementar y profundizar los conocimientos y habilidades ya adquiridos, para vincularlos más estrechamente con los intereses de los alumnos, sean éstos de continuación de estudios o de incorporación a la vida del trabajo.

Realidad actual de la asignatura

Exceptuando casos excepcionales, el panorama es bastante desalentador. Sólo una minoría de los alumnos logra los aprendizajes fundamentales, mientras la gran mayoría no sabe expresarse correctamente, ha perdido el hábito de la lectura, no sabe leer comprensivamente ni redactar en forma clara, sencilla y coherente.

En gran parte, éste es el efecto de que algunos profesores de Castellano:

⇒ interpretan inadecuadamente el programa, al plantearse el estudio de la lengua como sistema abstracto y no como un medio de comunicación verbal, producto de la interacción humana;

⇒ centran el aprendizaje en exigir la memorización de sofisticadas terminologías, y no en la comprensión y ejercitación de los fenómenos lingüísticos;

⇒ privilegian la enseñanza de los aspectos formales del lenguaje;

⇒ no dedican tiempo ni atención suficientes para solucionar los déficits que presentan los alumnos en los aspectos instrumentales del lenguaje, especialmente

● *Las carencias que se advierten en los alumnos son, en gran parte, el efecto de que algunos profesores de Castellano interpreten inadecuadamente el programa.*

comprensión de lectura, expresión oral y redacción;

⇒ emplean como modelo exclusivamente textos literarios, en detrimento de la lengua funcional;

⇒ sustituyen la lectura de las obras literarias por complicados análisis técnicos de las mismas;

⇒ no ofrecen oportunidades a los diferentes estilos de aprendizajes de los alumnos;

⇒ no ofrecen oportunidades para el desarrollo del pensamiento;

⇒ no ejercitan las técnicas de estudio;

⇒ asignan un rol pasivo al alumno;

⇒ seleccionan objetivos que no son significativos para los alumnos y;

⇒ no logran interesar a los alumnos en el aprendizaje.

Cómo lograr estos aprendizajes fundamentales

El profesor de Castellano debe estar consciente de lo que la sociedad espera de él, de su desempeño profesional, de su papel insustituible de educador, todo lo cual está especificado claramente en el programa de estudios y reafirmado en el presente documento de trabajo.



En alumnos de 3° y 4° medio, plan común, es prioritario el desarrollo del lenguaje oral y escrito.



¿Cómo?

A nivel directivo:

1. Estableciendo una red secuenciada de objetivos desde 1° básico a 4° medio.
2. Coordinando la acción de los profesores de Castellano que imparten la asignatura entre 5° y 8° básico, y 1° y 2° medio.
3. Exigiendo como conductas mínimas de entrada para la educación media, el dominio de las funciones lingüísticas básicas, que se lograría eliminando de la educación básica los objetivos y contenidos que no apunten al manejo instrumental del idioma.
4. Buscando establecer una relación directa y coherente entre el objetivo general de la educación chilena y las pruebas estandarizadas que se administran a nivel nacional.

A nivel de aula:

- A) Dando la debida importancia a objetivos que sean significativos para los alumnos.
- B) Poniendo los contenidos al servi-

cio de los objetivos, y no considerándolos como fines en sí mismos (memorización de datos, manejo de nomenclaturas).

- C) Utilizando metodologías activas, en que los propios alumnos participan —conjuntamente con su profesor— en la elaboración de sus aprendizajes.
- D) Dando oportunidades a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.
- E) Complementando su enseñanza con medios audiovisuales y recursos del ambiente.
- F) Aplicando técnicas de estudio.
- G) Concibiendo la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna como un trabajo progresivo del profesor con sus alumnos, a partir de la competencia lingüística de éstos.
- H) Dando un enfoque horizontal al currículo para posibilitar la integración y complementación entre las asignaturas.
- I) Propiciando la colaboración de los medios de comunicación ma-

● Para lograr los aprendizajes fundamentales en Castellano deben realizarse acciones conjuntas a nivel directivo y de aula.



El profesor de Castellano ha de dar importancia a objetivos que sean de gran significación para los alumnos.

sivos (prensa, radio, TV) con la labor educativa del liceo en cuanto al manejo del lenguaje.

Cómo concebir y realizar la EVALUACION

La evaluación aporta información para la toma de decisiones. Por lo tanto, en Castellano debe ser un medio importante para orientar el aprendizaje y la enseñanza, de acuerdo con los logros y déficit que se vayan advirtiendo durante el proceso.

En la evaluación y en la calificación tenemos que poner énfasis en su objetivo, para que los alumnos se den cuenta que han de ser evaluados en aquellos aspectos importantes en los cuales tanto han insistido en su aprendizaje. Por ejemplo, si el profesor quiere comprobar el nivel de dominio del acento diacrítico, debe presentar ítemes que le de-

muestran claramente esta conducta (-Coloque el acento a la palabra que debe llevarlo: "Con el haremos el trabajo en la biblioteca". -Escriba una oración que incluya el pronombre personal "el"), y no preguntar por la terminología (- ¿Cómo se llama el acento que lleva el pronombre personal él?: acento prosódico, acento gráfico, acento ortográfico o acento diacrítico). Hago presente que no he agotado la cantidad de clases de acento actualmente en boga, todos exigibles en pruebas escritas que he tenido a la vista.

Por otra parte, el profesor de Castellano debe recurrir a las más adecuadas y variadas formas de evaluación (pautas ad hoc hechas por él mismo, escalas de apreciación, sistemas convencionales de signos para señalar en las pruebas aspectos positivos y negativos, pruebas de desarrollo, listas de cotejo, cuestionarios, ítemes de aplicación y

pruebas objetivas) para obtener la información fidedigna que necesita en rubros tan diferentes del lenguaje, como la lectura, la conversación, el debate, la redacción, la composición, etc.

Nunca debería atenerse exclusivamente a las pruebas objetivas ni a medir la memorización de datos, denominaciones, nomenclaturas o sutilezas idiomáticas.

Proyección de la asignatura

Nuestra asignatura debería tener una gran influencia en la formación de las nuevas generaciones, que deberán enfrentar el futuro próximo. Sus aportes deberían concretarse en la formación de personas que:

- * posean las habilidades que les permitan expresarse adecuadamente en forma oral y escrita;
- * cultiven el hábito de la lectura;
- * desarrollen sus habilidades intelectuales;
- * sean capaces de pensar libre y reflexivamente;
- * tengan una mente abierta a la comprensión del cambio, y
- * comprendan el mundo en que viven y participen positivamente en él.

Bibliografía

- INOSTROZA CELIS, Gloria, y otros. *Metodología utilizada por el profesor de Castellano para el desarrollo de la expresión escrita de los alumnos de educación media*. División de Investigación de la Universidad Católica, DIUC, sede Temuco, Chile, 1985.
- RUIZ BETANCUR, Gerardo. "Puntos críticos en la enseñanza del Castellano". *Revista de Educación* N° 139, Santiago de Chile, agosto, 1986.
- WAGNER, Claudio. "Supuestos de la enseñanza de la lengua". *Revista de Educación* N° 126, Santiago de Chile, mayo, 1985. ○

EL SIMCE



EN UNA ESCUELA MUNICIPAL

Prof. **Octavio Villarroel Coca**
Unidad Técnico Pedagógica
Escuela E 12, Santiago
Región Metropolitana

El sistema de Medición de la Calidad de la Educación, conocido por la sigla SIMCE, se aplicó en los cuartos años en 1988. Fue todo un acontecimiento en las escuelas del país. En muchas de ellas se recibió con reticencia debido a la desconfianza en el mal uso de la información que ello podría traer consigo. Esta desconfianza se fundamenta en experiencias anteriores que dejaron en muchos maestros huellas de frustración y descalificación de su labor docente,

que no es el caso comentar en este artículo.

En la Escuela E 12 *Irene Frej de Cid*, administrada por la I. Municipalidad de Santiago, en un primer momento también se hizo sentir esta "presión", pero, transcurridos los días, después de conversar con los profesores que tenían a cargo los dos cursos que rendirían la prueba, la "presión" bajó y se convirtió en parte de una responsabilidad, ya que en cualquier evento que la escuela participe todo el personal es

responsable, desde la dirección hasta el personal auxiliar, pasando por los profesores. Si todo sale bien nos sentimos felices y si hay fallas, debemos revisar lo que salió mal, investigar las razones del traspie para solucionarlo y en ningún caso buscar culpables.

Los cursos, cuarto A y B, tenían a profesores jefes que atendían la mayor parte de las asignaturas del plan de estudios, en tanto que otros se ocupaban de las asignaturas de Religión y Artes Plásticas. La es-

cuela siguió trabajando como lo hace habitualmente y el SIMCE pasó a ser una actividad más. Se hicieron algunos ensayos para que los alumnos no se sintieran sorprendidos por el formato de las pruebas, la lógica y construcción de los ítemes y el uso de hojas de respuesta.

Y se rindió la Prueba

Llegó la fecha esperada, ambos cursos se presentaron a las pruebas, todo se desarrolló de manera satisfactoria.

La calidad de la educación se midió a través de cuatro indicadores:

- Logro de objetivos académicos.
- Aceptación de la labor educacional.
- Eficiencia escolar.
- Desarrollo personal.

A principios de 1989 llegaron los resultados y nos dedicamos, primero a hacer un análisis como escuela y luego examinamos los resultados por cursos y asignaturas.

En el primer indicador, medición de Logros de Objetivos, a la escuela sólo le correspondió en las asignaturas de Castellano y Matemática.

Resultados como Escuela

En este cuadro encontramos tres secciones:

- a. Porcentajes de respuestas correctas (promedio). Se interpreta:

**● UN PROFESOR DE
UNA ESCUELA
MUNICIPALIZADA DE
SANTIAGO COMENTA
Y ANALIZA LA
APLICACION DEL
SIMCE A ALUMNOS DE
CUARTO AÑO BASICO
EN 1988.**

-Adecuadamente logrado -Superior al 60%.

-Medianamente logrado -Entre 30 y 60%.

-No logrado -Inferior al 30%.

b. Ubicación relativa respecto a establecimientos similares.

Esta sección indica el porcentaje obtenido por el establecimiento comparado con otros de características similares.

-Es aceptable si el rendimiento se ubica entre el 50 y 75%.

-Es bueno si el rendimiento se ubica sobre el 75%.

c. Ubicación relativa respecto a establecimientos del país. Esta sección compara el rendimiento obtenido con los establecimientos de todo el país.

-Es aceptable si se ubica entre el 50 y 75%.

-Es bueno si se ubica sobre el 75%.

De acuerdo con estos antecedentes, en la asignatura de Castellano el Logro de los Objetivos está adecuadamente logrado. Es aceptable en el rango superior si lo comparamos con los establecimientos similares, pues hay un 92.6% inferiores a nosotros. El rendimiento es bueno a nivel nacional, pues alcanza a un 79.8%.

En la asignatura de Matemática el Logro de Objetivos es adecuado, aceptable en el rango superior al compararlo con escuelas semejantes, pues hay un 97.7% de escuelas con un logro inferior. En el ámbito nacional el rendimiento es bueno pues llega al 89.4%.

Aceptación de la labor educacional

En relación con este indicador, fueron encuestados 56 padres y la misma cantidad de alumnos.

El objetivo de este indicador era medir el grado de "satisfacción" de padres y alumnos con el establecimiento.

Al observar el cuadro N° 1, y suponiendo que el "ideal de escuela" que tienen los padres equivale al 100%, la escuela "real" no satisface al 53.5% de la idea que los apoderados tienen de la escuela que educa a sus hijos.

Según este resultado, cabrían dos posibilidades:

-Podría pensarse que las expectativas que los apoderados tienen de la escuela es muy alta, o simplemente que:

-La institución ha descuidado la relación escuela-apoderado.

En el primer caso, frecuentemente el apoderado espera que la escuela resuelva todos los problemas del alumno, en especial los de tipo social, y se olvidan que los niños sólo permanecen algunas horas en el establecimiento y que los malos

Cuadro N° 1

INDICADORES		a. Resultados del establecimiento	b. Ubicación relativa respecto a establecimientos similares	c. Ubicación respecto a establecimientos del país
- Logro de objetivos académicos	Castellano	63.4	92.6	79.8
	Matemática	65.7	97.7	89.4
- Aceptación de la labor educacional	Padres	46.5	74.4	69.6
	Alumnos	84.4	62.4	61.2
- Eficiencia escolar	Porcentaje de aprobados	97.2	94.0	82.6
- Desarrollo personal		X	X	X

comportamientos de convivencia e inadaptación deben ser resueltos mayoritariamente en el hogar. La labor de la escuela es reforzar lo que el hogar aporta en tal sentido. Y si éste logra muy poco, la escuela no puede reforzar lo que no existe. Ejemplos de estos comportamientos podrían ser:

-Falta de responsabilidad en la asistencia y atrasos reiterados de los alumnos.

-El deambular en la calle, o pasar horas en juegos de *flippers*.

-Irresponsabilidad en tareas o trabajos.

-Falta de autoridad en el hogar (es lo más grave).

En el segundo caso es posible que la institución no sea lo suficientemente creativa y constante en la preocupación de mantener un clima de real convivencia e intereses entre los apoderados y ella. O bien, que la atención a los apoderados no sea oportuna y acogedora, y por lo tanto, los apoderados no tengan un canal adecuado de participación. De esta manera toda inquietud que surja en ellos muere, produciendo la insatisfacción con respecto a la labor educacional y, por ende, con la escuela.

Del ideal de escuela que tiene el alumno 100%: la institución, por medio de los profesores, fue satisfecho en un 84.4%. La escuela y profesores tuvieron un gran despliegue de actividades para los alumnos que satisficieron en gran medida sus expectativas en relación con lo que ellos piensan que debe ser una escuela. Todos los sábados, en las mañanas, tuvieron actividades deportivas y de recreación; compitieron con otras escuelas, salieron en visitas de conocimientos, hicieron paseos y excursiones, es decir, disfrutaron una verdadera convivencia de grupo, se sintieron actores y realizadores de su crecimiento personal.

Eficiencia escolar

Este indicador fue medido en re-



La aplicación del SIMCE es necesaria, pues revela las deficiencias y los logros de objetivos.

lación con la encuesta de rendimiento del año 1987 del Ministerio de Educación; la medición dio como resultado que la unidad educativa es eficiente.

Desarrollo personal

Los resultados de este indicador están incompletos, pues sólo llegó a la escuela el resultado de un curso, de tal manera que no podemos hacer ningún tipo de análisis.

Resultados por curso

Consideramos importante esta medición, porque hubo una diferencia apreciable en los resultados de los cursos medidos (Logros de objetivos).

Cuadro N° 2.

ASIGNATURAS	CURSOS	% respuestas correctas	Ubicación relativa respecto a establecimientos similares	Ubicación respecto a establecimientos del país
CASTELLANO	4º A	56.7	71.0	59.1
	4º B	68.5	94.3	83.3
MATEMATICA	4º A	51.1	75.3	63.7
	4º B	73.8	98.9	94.2

Si observamos el cuadro N° 2 podemos ver con mucha claridad la diferencia en el porcentaje de respuestas correctas en ambas asignaturas. Esta diferencia siempre fue favorable a un mismo curso.

¿Por qué se produjo esta diferencia si ambos cursos provenían de un medio socioeconómico cultural semejante, trabajan en una misma jornada y en ambos grupos había alumnos que estaban o estuvieron en grupo diferencial?

Para detectar las variables que pudieron haber influido en la diferencia anotada se hizo un seguimiento de los alumnos de ambos grupos, durante su permanencia en el establecimiento, desde el año 1985 a la fecha de la medición.

Es necesario precisar que el 4º A tuvo dos profesores durante el período estudiado: uno atendió 1º y 2º año y otro los cursos siguientes. En cambio, el 4º B tuvo tres profesores, uno en 1º, dos en segundo, uno de ellos se repite en 3º y otro distinto en 4º año.

En 1985, en primer año ambos cursos se iniciaron con una matrícula de 38 alumnos cada uno. Al momento de la medición, la matrícula era de 29 en el 4º A y 32 en 4º B, de los cuales se presentaron al SIMCE 27 y 32, respectivamente.

Una variable importante en la diferencia del logro de objetivos académicos es la permanencia de los alumnos en el establecimiento, ya que sólo 13 niños del 4º A provenían de primer año. En cambio, en el 4º B en el momento de la prueba 20 alumnos venían de primer año. Esto nos indica que el mejor rendimiento

académico en las asignaturas medidas correspondió al curso cuyos alumnos tienen una permanencia mayor en la Escuela E 12 Irene Frei de Cid.

Otro antecedente que llama la atención es la cantidad de niños que pasaron por Grupo Diferencial. En el 4° A fueron 11, de ellos 3 venían de primer año. En el 4° B suman 12, de los cuales 7 procedían de primer año. Esto quiere decir que casi el 60% de los niños con problemas específicos de aprendizaje que rindió el SIMCE proviene de otras escuelas.

La variable expuesta nos ratifica el punto que la escuela municipal, como establecimiento no selectivo, se hace cargo de un gran número de alumnos con deficiencias pedagógicas y/o problemas específicos de aprendizaje, que otro tipo de "escuelas" desplaza en pro de tener una imagen de "eficiente".

Generalmente, los alumnos que presentan estas deficiencias vienen de hogares con graves problemas sociales o bien de bajo nivel cultural, lo que hace difícil, por no decir imposible, que el apoderado o grupo familiar entregue el apoyo que estos niños necesitan. De tal manera que es la escuela y el profesor, especialmente, quien debe hacer grandes esfuerzos para sacar al niño adelante.

Más allá de los resultados

Hecho el análisis de los resultados y la toma de decisiones que ello implica, nos queda una reflexión... ¿Es bueno que se haga este tipo de mediciones? Ante esta pregunta, las opiniones se dividen. Muchos dicen que son negativas y los menos las aprueban sin mucha convicción. Nosotros hemos concluido en que son necesarias, pues nos ayudan a conocer las deficiencias, tanto en el logro de objetivos como en la aceptación educacional, y sobre estos conocimientos, corregir errores, buscar nuevas estrategias, es



La asistencia a clases es responsabilidad de los padres y alumnos.

decir, innovar en favor de los educandos y la sociedad. También es importante porque nos da una idea más clara de cómo somos mirados por las autoridades y la sociedad toda.

Nadie se atreve derechamente a dar una definición de calidad de la educación. Es así como los propios creadores de SIMCE dicen que: "El rendimiento escolar está de una u otra forma determinado por una multiplicidad de factores (económicos, sociales, culturales). Como es lógico, estos factores son difíciles —si no imposibles— de alterar en el corto plazo y deben ser tomados en cuenta sólo como variables explicativas o contextuales del ambiente dentro del cual la educación se desarrolla ("Manual de interpretación de resultados y orientaciones pedagógicas", SIMCE, Santiago de Chile, 1988. Vol. 1). Ante esta afirmación podemos decir: que si bien es cierto que es muy difícil llegar a un acuerdo de lo que se entiende por calidad de la educación, no es menos cierto que en la información entregada a las autoridades del MINEDUC (regionales, provinciales, apoderados, etc.), hay una clasificación tácita entre los establecimientos particulares, particulares subvencionados, municipales, es decir,

mejores, regulares y deficientes, respectivamente. Todo esto, a la luz de los porcentajes obtenidos a través del instrumento o prueba, todos fuimos medidos con una misma vara (prueba homogénea).

Lo verdaderamente importante es si al seguir aplicando periódicamente el SIMCE: ¿habrá alguna variación positiva en los resultados, una nivelación hacia arriba en los porcentajes de logros? ¿Se piensa que sólo a través de nuevas estrategias técnicas o metodológicas se mejore la calidad de la educación? Mientras, esperamos que los otros factores cambien.

"El sistema educacional tiene como misión primordial facilitar la integración de los educandos a la sociedad. La sociedad espera, por tanto, que dicho sistema sea capaz de formar individuos que puedan desempeñarse autónoma y constructivamente dentro de ella" ("Manual de interpretación de resultados y orientaciones pedagógicas").

Si nos basamos en esta cita podemos reafirmar que la escuela tiene por misión formar personas. Pues bien, si un tipo de escuela del sistema entrega una educación de buena calidad (según las mediciones), supondremos que el producto de ellas (alumnos) serán personas de buena calidad.

¿Y qué pasa con las escuelas que según la medición entregan una calidad inferior? ¿Su producto tendrá que seguir siendo de inferior calidad, en espera que los otros factores mejoren?

Dados todos los antecedentes y preguntas planteadas, pensamos que el SIMCE es bueno, porque no sólo debe mirarse al profesor o cuestionarse a un tipo de escuela del sistema, sino que toda la sociedad debe tomar la responsabilidad que le corresponde. Esto quiere decir que todas y cada una de las escuelas del sistema puedan ofrecer a todo niño la oportunidad de una "buena calidad de educación".

UN ENFOQUE CURRICULAR AFECTIVO

Ximena Díaz Martínez
Profesora Educación Física
Magister en Educación
Universidad del Bío Bío
Chillán

Ha habido un flujo y un reflujo de movimientos en la educación americana relacionados con el mejoramiento del aprendizaje. Así tenemos que el movimiento de la educación progresiva bajo la influencia de Dewey se centró en el niño, en otros casos el énfasis ha sido la materia, como en el área de la ciencia y la matemática durante la era del Sputnik.

Hoy en día los educadores han vuelto su preocupación al humanismo, a trabajar currículos escolares preferentemente cognoscitivos, como una forma de mejorar el aprendizaje, ya que probado está que los mejores resultados en nuestros educandos los obtenemos cuando estimulamos sus logros, nos involucramos en sus aprendizajes y estamos preparados para alentar a quienes lo hicieron mal en un nuevo intento y otro más.

Esta fuerza traslada el énfasis curricular desde la materia al individuo; las metas son: el desarrollo personal, la integridad y la autonomía. El ideal es una "persona con un yo actualizado" y a la vez "desarrollada afectivamente".



Desde esta perspectiva, donde la educación otorga mayor importancia al plano afectivo, han surgido diferentes modelos. Uno de ellos es el modelo confluyente.

Los inicios de la confluencia

Históricamente la primera con-

En la clase de gimnasia predomina el área motora e involucra las áreas afectiva y cognoscitiva.

ceptualización de confluencia fundió los factores intelectuales con los emocionales. Para la educación confluyente, los profesores deberían

● EN ESTE ARTICULO
SE PRETENDE
ENTREGAR UNA
INFORMACION
GENERAL SOBRE LA
EDUCACION
CONFLUENTE.

estar más conscientes de la relación natural entre afecto y cognición y utilizar esta relación en la sala de clases. Se inició con un proyecto en la década del 60, donde profesores de diversas escuelas de California, EE.UU., se juntaban un fin de semana al mes durante un año académico; ¿el motivo?: vivir experiencias humanizadoras no verbales, esto es, experiencias sensoriales, teatro, terapia Gestalt trabajada directamente por Frederick Perls.

El proyecto se puso en práctica en las clases. Los resultados de estos trabajos fueron descritos en "La enseñanza humana para el aprendizaje humano", que constituyó un programa de graduados en educación confluyente en la Universidad de California. De allí nacieron posteriormente muchos proyectos.

Por otra parte, los estudios de Hillman y Brown (1967), destinados a describir procedimientos de aprendizaje en un círculo afectivo, dieron el apoyo total a la educación confluyente, ya que "éstos se percataron que la enseñanza afectiva por sí misma, aun con aplicación en contenidos culturales, no era suficiente" (Bocchieri y Romeo, "Enfoques educacionales", pág. 78). Emerge, entonces, la necesidad de una "integración" de las potencialidades cognitivas, afectivas y motoras, en total armonía, en "su justo equilibrio".

El "segundo" concepto de confluencia incluía la integración de los componentes: intrapersonales, interpersonales y los extrapersona-



Para la educación confluyente, los profesores deberían estar más conscientes de la relación natural entre afecto y cognición, y utilizar esta relación en la sala de clases.

les, los cuales al estar en armonía producen confluencia. Lo que ocurre en uno de los componentes influye en los otros. En este caso, si la persona está contenta consigo misma, entonces sus relaciones interpersonales (amigo, padre, esposo, etc.) serán muy buenas, y, por consecuencia, su desempeño en el trabajo.

El término confluyente ha sido definido como "caminar juntos para formar una nueva entidad" (Brown y otros). Así expuesto, involucra al sujeto todo; no es posible pensar ni actuar si no se acompaña con la emoción, y viceversa. Aquí el ser humano está conformado por tres potencialidades, a saber: el área cognoscitiva, afectiva y motora. Estas se interrelacionan para responder a cualquier estímulo, ya que el ser humano es indivisible. Por ello, a pesar de predominar en algunos casos el área motora, como en una voltereta gimnástica, en el fondo de ello se involucran lo afectivo (temor, agrado, etc.) y lo cognoscitivo (conocimiento de los aspectos teóricos que se requieren para realizar el ejercicio). Esto es lo que se llama una persona completa. La interac-

ción se da debido a que nuestro organismo solicita de las tres potencialidades indistintamente. Así, cuando logramos observar una "figura" (una potencialidad), otras dos están en el "fondo".

Esta fundamentación permite afirmar la necesidad de una educación confluyente. Se piensa que si la materia que se les enseña a los estudiantes solicita de toda su persona o los toca personalmente, la motivación para aprender aumentará, comprometiéndolos en su propio aprendizaje. Un ejemplo ilustrativo es el que proporciona Isaac en su artículo: "¿Qué es la educación confluyente?"... En casa, alumnos de primer año observan en televisión un especial sobre tortugas. Ellos ven que los pájaros comen la mayoría de los huevos que las tortugas ponen. Al día siguiente, en clases, el profesor les hace jugar los roles de tortugas y pájaros (motriz); además conversan acerca de lo que sienten cuando lo hacen (afectivo), escuchan historias y aprenden a leer y a escribir las palabras nuevas (cognitivo). En este aprendizaje confluyente está "incluida la persona completa", lo cual no ocurre en el currículo tradicional, con manifiesto énfasis cognitivo en desmedro del afectivo y motor. Esto puede ser un llamado de alerta para que en vez de informar nos preocupemos tam-

bién de "ser más". Ello es posible mediante un aprendizaje más efectivo, con tiempo para preocuparnos por los problemas de los alumnos, de sus motivaciones y sentimientos, pues lo solamente racional está determinado a fracasar.

Bases psicológicas

La psicología humanista ha sido el recurso más grande para el trabajo de la educación confluyente; individuos como Maslow, Rogers y Perls forman lo que se llama la "tercera fuerza" que nace como un rechazo al conductismo y al psicoanálisis.

La teoría está fuertemente influida por la fenomenología. Se centra en lo que está sucediendo "aquí y ahora", más que en interpretar la historia de uno. Se fundamenta en el hecho de que el ser humano vive fuera del presente, ya sea recordando el pasado o anticipando el futuro; todo ello es tiempo perdido, puesto que la única realidad es la que "sucede aquí y ahora", lo demás es fantasía. Isaac Brown lo ilustra con la historia del estudiante que finalmente obtuvo una cita con la niña de sus sueños y como tenía un examen al día siguiente, la citó para las 9 de la noche, pues así estudiaría de 7 a 9. En lugar de estudiar se sentó a pensar qué iba a suceder en la cita, así llegó el momento de salir y cuando estuvo con ella sólo pudo pensar en el examen del día siguiente para el cual no había estudiado.

Los conceptos de valores, autorrealización y self aparecen como pilares fundamentales. Se desea un hombre completo, una "persona"; para ello es indispensable un aprendizaje intrínseco que genere un modelo en el cual el aprendizaje es significativo y eficaz para el que aprende. Además, de acuerdo con la Gestalt, se aprende en forma unificada por totalidades representativas, "elementos discretos de un todo son significativos solamente en relación con ese todo" (John Mc Neil).

En cuanto "al qué" enseñar, la teoría gestáltica lo lleva a uno a cuestionar metas y a preguntar acerca de nuestros asuntos. Por ejemplo, consideremos el valor que para nosotros tiene algo determinado. Unido a los principios terapéuticos de Gestalt, que propician la apertura, la unicidad, conciencia y responsabilidad personal, son condiciones esenciales para el crecimiento humano.

Todos y cada uno de los aspectos tratados constituyen las bases fundamentales en las que se sustenta el enfoque humanista confluyente.

Aproximaciones a un modelo confluyente

La figura 1 presenta una aproximación a lo que podría ser un modelo curricular confluyente, cuyo objetivo es formar personas autorrealizadas.

El modelo pretende incorporar afectividad en las clases, traducidas en una mejor comunicación e interac-

ción profesor-alumno, pero planificada y posible de percibir para evaluar los efectos.

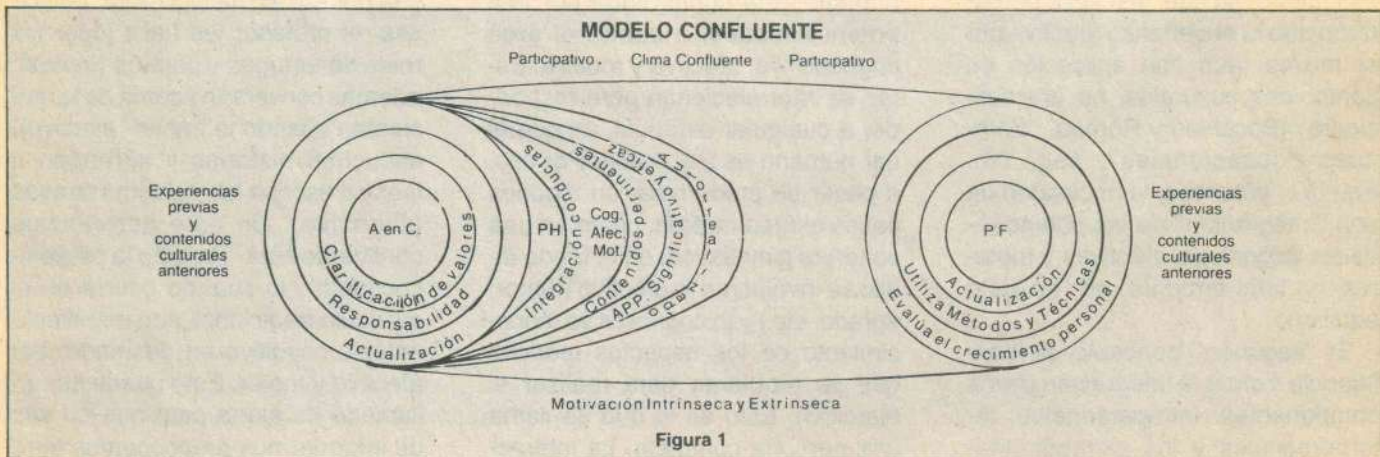
Este modelo considera al profesor como un facilitador (P. F.) y al alumno en crecimiento (A en C), como personas que traen aprendizajes y dominios culturales anteriores y que los aportan al iniciar el proceso.

La figura en forma espiral indica un sinfín y permanente interacción profesor-alumno, ya sea con preguntas, motivaciones intrínsecas y extrínsecas que surgen del deseo de actualizarse y de la clara idea que el alumno va adquiriendo sobre valores, llegando a un compromiso con su propio crecimiento.

Se le considera autorrealizado porque se va desarrollando toda su personalidad y sus aprendizajes influyen en la totalidad de su conducta, obteniendo logros responsables que lo hacen feliz.

El aprendizaje holístico (P. H.) e integrador propone un criterio dialogal y comunicativo, en un ámbito confluyente que corresponde al clima imperante, de apertura, creatividad e interacción (profesor-alumno). Esto dará como resultado un aprendizaje significativo eficaz. Es "significativo" porque está basado en la "experiencia" y es eficaz porque aumenta claramente los logros.

La percepción holística indispensable requiere que el alumno descubra su propio yo, el tú y el ello. A esto Maslow lo llamó la teoría del aprendizaje intrínseco porque el in-





El alumno es considerado autorrealizado si va desarrollando su personalidad en forma armónica, obteniendo buenos logros que lo hacen feliz. En la fotografía, grupo de alumnos de la Escuela Particular N° 1 Rafael Eyzaquirre, de San José de Maipo.

dividuo aprende a convertirse en persona autorrealizada.

En el modelo confluyente, la motivación intrínseca y extrínseca interactúan para desarrollar la percepción cognoscitiva, afectiva y motriz. Esta motivación surge de su permanente deseo de actualización, con lo cual él se compromete (valores) a su propio aprendizaje.

Elementos del modelo confluyente

Alumno en crecimiento (A en C): Centro del proceso, activo, experimenta, cuestiona, replantea problemas y busca soluciones. Es un comprometido con su proceso de aprendizaje, por lo cual es responsable y se encuentra motivado para aprender. Participa seleccionando sus propósitos (clarificación de valores) y actúa en concordancia con ellos.

Profesor facilitador (P. F.): Es un facilitador de situaciones de aprendizaje. Debe proveer calidez, confianza, aceptarse a sí mismo y a sus alumnos. Es una persona actualizada que utiliza recursos y presenta

situaciones imaginativas y desafiantes que permiten la creatividad.

Objetivos del modelo: Desarrollo de las potencialidades afectivas, cognitivas y motoras, para el logro de una persona autorrealizada.

Clima: Ambito confluyente: apertura, respeto, creatividad, empatía con alumnos con deseos de aprender.

Tipo de aprendizaje: Significativo y eficaz, cuya base es la percepción holista.

Métodos: Diferentes técnicas, materiales imaginativos y situaciones desafiantes (puede usar talleres, trabajos prácticos, investigaciones, etc.)

Contenidos: Temas y materias pertinentes, organizados psicológicamente, con cargas afectivas expresivas para el alumno.

Evaluación: Se preocupa del crecimiento, de cómo se va desarrollando la persona, sin considerar la forma en que es medido. Enfatiza el proceso, más que el producto. Se observan las respuestas a las actividades y se busca retroalimentar en todo momento.

Conclusiones

La aplicación de este modelo confluyente, saturado de valores, deriva de las premisas básicas de que los seres humanos somos capaces

de un proceso continuo de actualización físico, mental y emocional y, más aún, trascendental.

Los seres humanos somos los únicos que podemos definir el mundo y darle nuestro propio significado.

En la práctica, este modelo confluyente dará como resultado una persona con las siguientes características (intento de perfil, extraído de *Getting all Together Confluent Education*, de Brown, Phillips y Shapiro).

Desarrollarán a una persona:

Completa: Usa mente, cuerpo y sentimiento al máximo de su potencial y está en permanente actualización.

Integrante: Sus pensamientos, sentimientos y acciones son, por lo general, congruentes (armónicos).

Responsable: Capaz de asumir sus acciones y conductas; acepta sus consecuencias.

Consciente: Se da cuenta de sus propias cosas y de lo que lo rodea, diferenciando lo real de lo fantástico. Creativa, imaginativa, intuitiva, abierta, independiente y autónoma.

En el desarrollo interpersonal y extrapersonal podemos lograr individuos:

Que respondan: Capaces de escuchar a otros, de aceptarlos honesta y abiertamente.

No manipulativos: No usan a otros para lograr sus fines.

Socialmente: Sirven a otros y también a sí mismos. Actúan responsablemente, aun oponiéndose a las normas sociales si son percibidos como destructivos.

Individuos democráticos y participativos: Propenden al desarrollo de la comunidad, respetan la opinión de otros. Resumiendo: crecen ellos y ayudan a crecer a los demás.

Aplicabilidad del modelo confluyente

En relación con la factibilidad de aplicación del modelo hay que considerar primero la formación de pro-

● EL PROFESOR DEBE PREOCUPARSE POR LOS PROBLEMAS DEL NIÑO, SUS MOTIVACIONES Y SENTIMIENTOS.

Profesores en educación confluyente, ya que requiere del dominio de técnicas diferentes a las usadas tradicionalmente, además, que los profesores

deben ser humanistas y estar convencidos de que los procesos afectivos unidos a la cognición darán por resultado un aprendizaje significativo para la persona.

En Estados Unidos se ha aplicado en asignaturas como Arte, Idiomas, Física, Educación Física, Música, etc. En los libros consultados se muestran varios proyectos y estudios realizados en ese país.

En Filadelfia se estudió durante cuatro meses a un grupo de estudiantes. Se usaron aproximaciones confluentes y se comparó con un grupo control que no tenía el tratamiento, para ver si se sentían más motivados para aprender. Los resultados entusiasmaron a los padres, ya que los sometidos a experiencias confluentes disminuyeron sus atrasos y ausencias a las clases. Además, el grupo mejoró en comprensión de lectura, en dominio del inglés y en estudios sociales, en relación al control.

En otros estudios de tres años de educación confluyente, el profesor y el estudiante reportaron aumento en conciencia personal, autoestima, responsabilidad y expresión de emociones, además de un entendimiento filosófico del significado de la vida.

En Chile se ha aplicado el modelo de Bocchieri y Romeo, profesoras ambas de la Universidad de Chile. Su experiencia abarcó tres semestres (2º semestre de 1977 hasta el segundo semestre de 1978). El resultado no arrojó diferencias importantes entre los distintos métodos de enseñanza, pero sí un cambio de actitudes en el grupo experimental desde que se inició el tratamiento. Estos fueron: un mejor conocimiento de sí mismos y la aceptación del otro.

Finalmente, podemos concluir que se puede comenzar a introducir poco a poco experiencias afectivas y motoras en clases tradiciona-

les e ir aumentando progresivamente.

El estudio de la educación confluyente y la aproximación a un modelo es muy interesante. Se considera aquí en Chile algo nuevo. De hecho, es poco conocido a nivel de profesores, a pesar de que al leerlo pareciera ser obvio que cualquier aprendizaje debe integrar emociones, pensamientos y acciones, pero, en general, estamos acostumbrados a utilizar permanentemente una de nuestras potencialidades con mayor énfasis en desmedro de las otras dos.

De las posibles desventajas, algunos autores destacan que la carga afectiva puede en algunos casos ser dañina para los estudiantes y que no siempre el cuestionamiento sobre sí mismo es una experiencia feliz.

Fantini cree que mucha gente utiliza procedimientos bizarros a través de los ejercicios afectivos de "tocar y sentir", dándoles un carácter sensual. Afirma, también, la excesiva atención en el "yo", considerando que un humanista debería estar más relacionado con el bienestar de los demás. En este sentido mi apreciación es que el desarrollo personal que el modelo involucra implica, además, la aceptación, respeto y relaciones afectivas con los demás, o sea, un desarrollo intra, inter y extrapersonal.

Bibliografía

BROWN, PHILLIPS y SHAPIRO. *Getting it all Together: Confluent Education*. Phidelta, Kapps Educational Foundation, s/f.

LUDOJOSKI, Luis. *Antropología educacional del hombre*. Editorial Guadalupe, Buenos Aires, 1981.

Mc NEIL, John. *Curriculum, A comprehensive Introduction*. Little, Brown and Company, Boston, Toronto. s/f. ○

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

Para educación básica

UNIDADES DIDACTICAS SOBRE EL TEMA ALIMENTACION Y MEDIO AMBIENTE

Dirección Nacional de Educación



En la escuela, el alumno debe comprender la importancia de una alimentación sana y equilibrada.

Con motivo de la celebración del Día Mundial de la Alimentación el 16 de octubre del año pasado, la directora nacional de Educación, profesora Georgina Bustamante Ortiz, hizo llegar a las diversas regiones del país un material como sugerencia para desarrollar el tema "Alimentación y

Medio Ambiente". En el documento se indicaba que la escuela, en sus diversos niveles y modalidades de enseñanza, debería enfatizar "su labor formativa, procurando desarrollar experiencias de aprendizaje en los alumnos, que conlleven a comprender y valorar la importancia de la alimentación y el medio ambiente, evitando la contaminación de los alimentos y preservando el medio en que se desenvuelven". Más adelante señalaba que el alumno, guiado por su profesor, deberá comprender "la necesidad de asumir una actitud responsable en relación con la naturaleza y el medio; la urgencia de evitar, en Chile y en el mundo, las catástrofes ecológicas, el desgaste de la capa de ozono, la destrucción de las reservas forestales, la contaminación de mares, ríos y lagos".

Este enfático y sugerente llamado de la autoridad educacional en el año recién pasado no ha perdido su importancia y mantiene plena vigencia, por lo que hemos decidido dar a conocer a nuestros lectores el material aludido en la seguridad que les será útil en el desarrollo de sus actividades del aula.

Publicamos en esta ocasión las unidades didácticas para la educación básica, y en próximos números entregaremos las correspondientes a la educación media, un vocabulario básico y una bibliografía para el alumno.

Fundamentación

El tema de la "Alimentación y el Medio Ambiente" asume este año especial connotación, en Chile y en el mundo, debido a que el hombre en todas las latitudes geográficas está por iniciar en 1991 la última década del siglo y deberá prepararse para ingresar a una nueva era.

A las puertas del año 2000, los educadores enfrentan hoy, el enorme desafío de formar las generaciones que vivirán parte del primer siglo del tercer milenio.

Para la escuela y el profesor este desafío consiste en entregar los conocimientos derivados del progreso científico y tecnológico, cultivando hábitos e internalizando valores que aseguren la formación de un hombre responsable, que ya no sólo cuide y preserve el medio ambiente, sino que evite la destrucción del planeta y resguarde la sobrevivencia y porvenir de la humanidad.

Para reflexionar y profundizar en el aula el tema señalado se deja a disposición de los señores profesores de la educación general básica el presente material de apoyo didáctico.

Por su estructura y fines, este material constituye un modelo didáctico simple, coincidente con los objetivos que consultan los programas de estudios de las asignaturas de Ciencias Naturales y Geografía de la educación general básica,

aprobados por el Decreto Supremo N° 4002 de 1980.

este material consulta sólo tienen el carácter de recomendaciones.

evaluación de los aprendizajes será de responsabilidad de cada profesor.

Las actividades didácticas que

La metodología de trabajo y la

CURSO : 1° y 2° ciclo de educación general básica

UNIDAD DIDACTICA

ASIGNATURA : Ciencias Naturales

MATERIA : Suelos

OBJETIVO DEL PROGRAMA	OBJETIVOS PROPUESTOS	SITUACION DE APRENDIZAJE	
		MATERIA	ACTIVIDAD
<p>Conocer y comprender nociones elementales del sistema solar, del clima y de la constitución de los suelos.</p>	<p>Comprender la importancia del clima en la determinación del paisaje.</p> <p>Distinguir el suelo como parte del paisaje, comprendiendo su constitución e importancia económica.</p> <p>Concebir la importancia de la conservación de los suelos.</p>	<p>Origen de los suelos. Constitución y espesor. Tipos de suelos. Agentes naturales que intervienen en su formación y constitución. Clima, temperatura, humedad. Texturas del suelo, composición química y mineral (generalidades).</p> <p>Desgaste de los suelos: la erosión. Peligros derivados de la erosión.</p> <p>Métodos de conservación de los suelos. Uso de abonos. La reforestación. Protección de praderas y bosques.</p>	<p>- Investigar sobre el tema: Distribución geográfica de los suelos agrícolas en Chile.</p> <p>- Recortar láminas y artículos sobre el tema y montar una exposición en el curso.</p>

CURSO : 1° y 2° ciclo educación general básica

UNIDAD DIDACTICA

ASIGNATURA : Técnicas Especiales

MATERIA : Alimentación y preservación de alimentos

OBJETIVO DEL PROGRAMA	OBJETIVOS PROPUESTOS	SITUACION DE APRENDIZAJE	
		MATERIA	ACTIVIDAD
<p>Conocer y comprender nociones de puericultura y alimentación.</p>	<p>Comprender la importancia de una alimentación equilibrada en el desarrollo integral de la persona, en la prevención de enfermedades y en una vida saludable.</p> <p>Asumir actitudes responsables frente a la conservación de los alimentos, evitando su contaminación.</p>	<p>Correlación entre los hábitos alimentarios y los índices de salud. Problemas derivados del desequilibrio dietético. Regiones del mundo en que la población presenta carencias nutricionales graves por la falta de alimentos y de nutrientes: Biafra, Alto Volta. Preservación de los alimentos. Pérdida de alimentos provocada por problemas de almacenamiento. Necesidad de efectuar una efectiva desinfección, eliminación de insectos, en los productos agrícolas almacenados.</p> <p>- Investigar sobre normas sa-</p>	<p>- Confeccionar guía práctica de alimentación y nutrición.</p> <p>- Visitar una planta elaboradora de alimentos.</p>

TEMAS PEDAGOGICOS ESPECIFICOS

	<p>Comprender y valorar los métodos y técnicas modernas para conservar los alimentos y productos agrícolas.</p>	<p>nitarias vigentes para establecimientos que procesan, embalan, transportan y manipulan alimentos. La irradiación ionizante controlada de alimentos como sistema de conservación y de reducción y eliminación de los microorganismos que producen su descomposición.</p>	<p>– Exponer un diario mural en la sala con recortes periódicos sobre el tema alimentación y nutrición.</p>
--	---	--	---

CURSO : 2º ciclo educación general básica
ASIGNATURA : Ciencias Naturales
MATERIA : Ecología

UNIDAD DIDACTICA

OBJETIVO DEL PROGRAMA	OBJETIVOS PROPUESTOS	SITUACION DE APRENDIZAJES	
		MATERIA	ACTIVIDAD
<p>Conocer y comprender nociones fundamentales de ecología y su importancia en la vida del hombre.</p>	<p>Comprender la importancia del ecosistema y la necesidad de evitar su destrucción. Entender el ecosistema como un conjunto armónico constituido por seres que viven en íntima relación entre sí y con el medio que habitan.</p>	<p>Definición de ecosistema y de ecocidio. Biocenosis y biotopo. Biotopo acuático y terrestre. Nicho ecológico. Cadenas tróficas. Organismos productores, consumidores y descomponedores. Cadena alimentaria. Conservación de la naturaleza.</p>	<p>– Elaborar vocabulario técnico. – Recortar láminas alusivas. – Preparar un diario mural alusivo.</p>

CURSO : 1º y 2º ciclo básico
ASIGNATURA : Educación Musical (y Geografía)
MATERIA : Contaminación acústica

UNIDAD DIDACTICA

OBJETIVO DEL PROGRAMA	OBJETIVOS PROPUESTOS	SITUACION DE APRENDIZAJE	
		MATERIA	ACTIVIDAD
<p>Desarrollar una actitud sensible y crítica respecto a los estímulos provenientes del entorno, con el objeto de apreciar la belleza del marco cotidiano y evitar su progresiva contaminación sonora.</p>	<p>Comprender la necesidad de evitar la contaminación acústica. Concebir la contaminación acústica como un problema derivado de la concentración urbana de la población. Conocer los niveles acústicos límites permitidos para evitar problemas al hombre, a las comunicaciones radiales y a la naturaleza.</p>	<p>El ruido como contaminación del aire. Problemas que surgen debido a la incorporación a la atmósfera de ruidos molestos sin medir su efecto nocivo para la sociedad y la naturaleza. Problemas que surgen de la concentración urbana. Factores determinantes de la contaminación acústica. Tráfico urbano; tipo de vivienda urbana poco adecuada para mantener el aislamiento requerido y evitar ruidos molestos del tráfico y la vecindad. Unidad de medición. El decibel. Niveles permitidos. Comunicaciones, interferencias.</p>	<p>– Foro sobre diferencias de la vida urbana y rural. – Diseñar un proyecto modelo de ciudad. – Recortar en el periódico artículos sobre el tema. – Publicar un diario mural alusivo al tema. – Escribir una composición para dar a conocer opinión sobre el problema.</p>

Para primer año básico

MATERIAL CONCRETO PARA APRESTO EN MATEMATICA

Horacio Antonio Méndez Correa
Profesor Normalista
Mención en Matemática
Especialista en Métodos y Programas
Escuela E 10, Tocopilla.

Suele acontecer que los alumnos que inician el primer año de educación básica lleguen, por diversas razones, con distintos niveles de experiencias y habilidades prerequeridas para enfrentar con éxito la cadena de aprendizajes del futuro año de escolaridad.

La posesión o carencia de estímulos tempranos, experiencias previas, madurez psicomotora y otros son difíciles de detectar en primera instancia por el profesor. Por esta razón se justifica que el maestro planifique y desarrolle las actividades de apresto en sus alumnos, las cuales tienen como objetivo fundamental formar y fortalecer la base intuitiva que sustenta el gran edificio estructural de la Matemática.

En esta etapa de apresto, el alumno debe participar de personales experiencias, que le permitan internalizar conductas básicas que a continuación se señalan:

- Establecer relaciones de pertenencia.
- Repetir y complementar patrones.
- Conocer y aplicar expresiones cuantitativas.
- Clasificar materiales concretos.
- Comparar tamaños.



En la etapa de apresto, el alumno debe internalizar conductas básicas, como la clasificación de elementos.

- Distinguir relaciones espaciales.
- Seriar elementos, concretos y gráficos.
- Señalar valores de verdad.
- Precisar la conservación o mantención de la cantidad.
- Relacionar las partes y el todo.

Calidad del apresto

Con certeza se puede afirmar que de la calidad de las actividades de apresto dependerá en gran medida la disposición que tendrá el niño para aceptar con agrado o desagrado las clases de Matemática. La

falta de un buen acondicionamiento preparatorio dificultará nuevos y superiores aprendizajes y traerán como consecuencia sentimientos de inseguridad, temor o aversión por la asignatura, que lamentablemente tienden a hacerse permanentes. Por tanto, las actividades seleccionadas por el maestro deben ser tales que el alumno entre sin temor al mundo de las cantidades y sus relaciones, de las formas y sus dimensiones, que con el avance de la escolaridad serán la base de la numeración, operatoria, geometría y medición.

Corresponde al maestro, como formador y guía, incentivar positivamente los logros de cada uno de sus educandos, de manera que aquellos alumnos de aprendizaje lento no se inicien en la traumática situación de sentirse incapacitados para aprender la Matemática. La información que entregue la evaluación de proceso y producto ha de servir para detectar en cada alumno sus logros y debilidades con el fin de reforzar o nivelar aprendizajes.

Como consecuencia de lo anterior es conveniente la aplicación de una pauta evaluativa o lista de cotejo, modelo de evaluación que permite al profesor orientar su trabajo de apoyo pedagógico y reforzamiento individual o grupal.

Materiales concretos

Para complementar las actividades de apresto, proponemos la utilización de materiales concretos, a los que se les pueden agregar otros que el profesor estime conveniente.

Sugerimos la elaboración de: 5 fichas rectangulares de cartón de 10 x 5 cm: amarilla, azul, roja, naranja y verde.

5 fichas cuadradas de cartón de 5 cm x 5 cm. Los mismos colores anteriores.

10 fichas triangulares de cartón de 5 cm de base y 5 cm de altura. Los mismos colores.

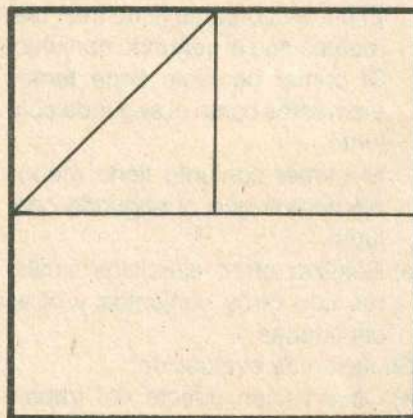
10 fichas circulares de 4 cm de diámetro. Los mismos colores.



Las fichas triangulares de cartón pueden ser útiles para complementar las actividades de apresto.

- 2 cuerdas de 75 cm cada una.
- 2 trozos cilíndricos de madera.
- 1 bolita de vidrio.
- 2 cajitas de fósforos.
- 2 trozos de paletillas de madera de 1 cm, 2 cm, 3 cm, 4 cm, 5 cm.
- 1 pauta evaluativa por cada alumno, instrumento que debe ser usado por el profesor durante toda la etapa de apresto.

MATRIZ PARA LA ELABORACION DE LAS FICHAS



● ORIENTACIONES PARA EL APRESTO DE LA MATEMATICA EN ALUMNOS DE 1º BASICO.

Establecer relaciones de pertenencia

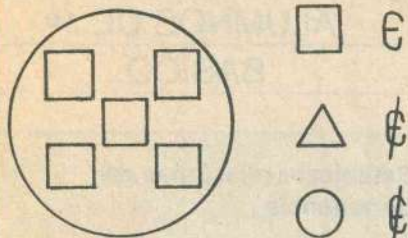
Actividades metodológicas:

- a) Formar una argolla con una cuerda sobre su mesa.
 - b) Poner en el interior de la argolla aquellas fichas que son triangulares, como las dibujadas en el pizarrón.
 - c) Enseñar que se ha formado un conjunto de fichas triangulares.
 - d) Establecer relaciones de pertenencia, mostrando cada elemento. Ejemplos:
Ficha triangular verde "pertenece" al conjunto de fichas triangulares.
Ficha triangular roja "pertenece" al conjunto de fichas triangulares, etc.
 - e) Mostrar una ficha que "no pertenece" al conjunto de las fichas triangulares.
 - f) Efectuar ejercicios similares con otro conjunto distinto de fichas.
- Situación de evaluación:

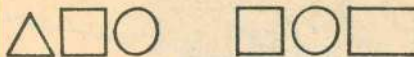
- a) Mostrar elementos o cosas que "pertenezcan" al conjunto de la ropa.
- b) Presentar elementos o cosas que "no pertenezcan" al conjunto de la ropa.
- c) Nombrar ejemplares que "pertenezcan" al conjunto de las aves.
- d) Mencionar ejemplares que "no pertenezcan" al conjunto de las aves.
- e) Mostrar elementos que "pertenezcan" al conjunto de los lápices.
- f) Enseñar elementos que "no pertenezcan" al conjunto de los lápices.

- g) Otras actividades de evaluación.
- h) Observación directa del trabajo realizado en clases.

Ejemplo:



chas o figuras:



Observación: La repetición de patrones debe efectuarse de izquierda a derecha.

● LAS ACTIVIDADES SELECCIONADAS POR EL PROFESOR DEBEN SER ATRACTIVAS.

Repetir y completar patrones

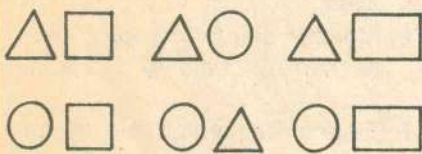
Actividades metodológicas:

- a) Observar un patrón de dos fichas geométricas mostrado o dibujado en la pizarra por el profesor.
- b) Repetir tantas veces, como sea posible con su material, el patrón observado.
- c) Realizar nuevos ejercicios de repetición de patrones de dos fichas geométricas.
- d) Repetir sobre su mesa patrones con tres fichas geométricas, tal como los mostrados o dibujados por el profesor.
- e) Reproducir en su cuaderno patrones geométricos gráficos de dos figuras.
- f) Repetir en su cuaderno patrones geométricos gráficos de tres figuras.
- g) Desarrollar otras actividades similares.

Situación de evaluación:

- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.
- b) Revisión del cuaderno.
- c) Dado un patrón modelo, completar el espacio vacío con la figura que falta.

Ejemplos de patrones con dos fichas o figuras:



Ejemplos de patrones con tres fi-



En el trabajo con cubos de diversos colores, los niños pueden ordenarlos de mayor a menor.

Conocer y aplicar expresiones cuantitativas

Actividades metodológicas:

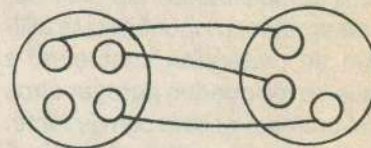
- a) Formar con las cuerdas dos argollas sobre la mesa.
- b) Ubicar en el interior de las argollas tantas fichas geométricas como las indicadas en el dibujo del pizarrón.
- c) Establecer correspondencia uno a uno entre los elementos del primer y segundo conjunto.
- d) Determinar según corresponda que:
 - El primer conjunto tiene más elementos que el segundo conjunto.
 - El primer conjunto tiene tantos elementos como el segundo conjunto.
 - El primer conjunto tiene menos elementos que el segundo conjunto.
- e) Realizar otros ejercicios similares con otros conjuntos y otras cantidades.

Situación de evaluación:

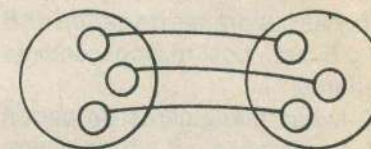
- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.

- b) Determinar individualmente, en forma oral, la expresión cuantitativa correspondiente con respecto a:

Niñas y niños.
Bancos y mesas.
Puertas y ventanas.
Conjuntos dibujados en el pizarrón.
Otros.
Ejemplos:



El primer conjunto tiene más elementos que el segundo conjunto.



El primer conjunto tiene tantos elementos como el segundo conjunto.

Clasificar materiales concretos

Actividades metodológicas

- a) Clasificar sobre su mesa fichas geométricas de acuerdo con su forma: triangulares, cuadradas, rectangulares y circulares.
- b) Ordenar fichas geométricas de acuerdo con su color: amarillas, rojas, verdes y azules.
- c) Separar cuerpos: redondos y no redondos.
- d) Seleccionar fichas que cumplan características de forma y color, según indique el profesor.

Situación de evaluación:

- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.
- b) Efectuar otras clasificaciones con otros materiales: recortar y pegar en conjuntos distintos, dibujos de aves, peces y animales.

Comparar tamaños

Actividades metodológicas:

- a) Observar una ficha rectangular y otra cuadrada.
- b) Establecer cuál de ellas tiene mayor tamaño.
- c) Observar dos trozos de madera.
- d) Señalar cuál de ellos tiene menor tamaño.
- e) Encontrar dos fichas geométricas de igual tamaño. O cuerpos de igual tamaño.

Situación de evaluación:

- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.
- b) Luego de observar a dos alumnos parados delante del grupo curso, nombrar al alumno más grande.
- c) Observados tres alumnos delante del grupo curso, señalar al alumno más grande y al alumno más chico.
- d) Dibujar en su cuaderno un triángulo grande, uno mediano y otro pequeño.

Distinguir relaciones espaciales

Actividades metodológicas:

Abierto – Cerrado

- a) Formar una argolla sobre su



En el contacto y trabajo con figuras, el alumno entra al mundo de las cantidades y sus relaciones.

- mesa con una sogá.
- b) Observar que la sogá limita un espacio cerrado.
- c) Abrir los extremos de la sogá.
- d) Examinar que el espacio limitado por la sogá quede abierto.
- e) Distinguir configuraciones dibujadas en el pizarrón, si son abiertas o cerradas.

Dentro – Fuera

- a) Formar una argolla sobre su mesa con una sogá.
- b) Ubicar en el interior de la argolla dos fichas geométricas y en su exterior otras fichas de distinta forma.
- c) Nombrar aquellas fichas que están dentro de la argolla.
- d) Mencionar aquellas fichas que están fuera de la argolla.
- e) Poner dentro de una argolla las fichas que nombre el profesor.
- f) Colocar fuera de la argolla las fichas que nombra el profesor.
- g) Observar el dibujo del pizarrón.
- h) Nombrar aquellos dibujos que están dentro de la curva cerrada o fuera de ella.

Arriba – Abajo

- a) Cumplir órdenes tales como: Arriba las manos. Abajo las manos. Apuntar hacia arriba. Apuntar hacia abajo.
- b) Observar la ubicación del cielo (arriba).

- c) Considerar la ubicación del piso (abajo).
- d) Advertir los dibujos hechos en la pizarra por el profesor.
- e) Nombrar el dibujo que está más arriba.
- f) Señalar el dibujo que está más abajo.

Derecha – Izquierda

- a) Levantar la mano derecha.
- b) Tomar con la mano derecha los objetos que indica el profesor (un lápiz, una ficha, etc.).
- c) Levantar la mano izquierda.
- d) Coger con la mano izquierda los objetos que indica el profesor.
- e) Poner una ficha cuadrada sobre la mesa.
- f) Ubicar una ficha triangular a la derecha de la ficha cuadrada.
- g) Colocar una ficha circular a la izquierda de la ficha cuadrada.
- h) Observar dos dibujos en la pizarra.
- i) Nombrar el dibujo de la derecha.
- j) Señalar el dibujo de la izquierda.
- k) Saludar a otro niño pasando la mano derecha.

Sobre – Bajo

- a) Ubicar sobre la mesa una ficha rectangular.
- b) Poner sobre la ficha rectangular una ficha cuadrada.
- c) Realizar con las fichas otros ejercicios similares.

- d) Ubicar sobre la mesa un cuaderno.
- e) Poner sobre el cuaderno un lápiz.
- f) Colocar sobre la mesa una ficha circular.
- g) Acomodar bajo la ficha circular una ficha cuadrada.
- h) Realizar otros ejercicios similares.

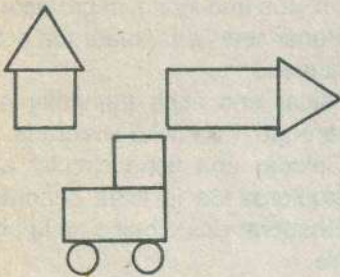
Delante – Detrás

- a) Observar una fila de cuatro niños del curso.
- b) Nombrar al alumno que está delante de determinado alumno.
- c) Mencionar al alumno que está detrás del alumno mencionado.
- d) Nombrar al alumno que se sienta delante y al alumno que se sienta detrás de él.
- e) Dibujar un automóvil, delante del automóvil una pelota, detrás del automóvil un niño.
- f) Recortar y pegar dibujos delante y detrás de un dibujo de referencia.

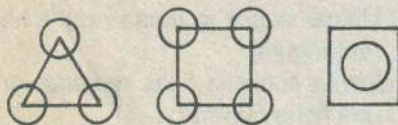
Situación de evaluación:

- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.
- b) Siguiendo las instrucciones dadas por el profesor, los alumnos reconstruyen modelos de yuxtaposiciones con las fichas geométricas y otros materiales.

Ejemplo de yuxtaposiciones:



Ejemplos de sobreposiciones:



Otras construcciones:

Seriar elementos concretos y gráficos

Actividades metodológicas:

- a) Ordenar de menor a mayor los trozos de madera sobre su mesa (de izquierda a derecha).
- b) Arreglar de mayor a menor los trozos de madera sobre su mesa (de izquierda a derecha).
- c) Disponer en forma ascendente y descendente los trozos de madera sobre su mesa (de izquierda a derecha).
- d) Repetir las actividades anteriores.
- e) Pintar una región cuadrada del cuaderno de Matemática, luego otra región del mismo tamaño y otra más, aumentando en un cuadrado cada región siguiente, de manera que la octava región pintada tenga 8 cuadrados dispuestos en forma vertical.
- f) Dibujar un rectángulo que tenga entre 5 y 8 cuadrados del cuaderno de Matemática; dibujar los siguientes rectángulos de manera que los siguientes disminuyan en un cuadrado con respecto al anterior.

Situación de evaluación:

- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.
- b) Revisión del cuaderno.

Señalar valores de verdad

Actividades metodológicas:

- a) Observar la ficha que muestra el profesor.
- b) Escuchar la aseveración que hace el profesor respecto a la forma de la ficha.
- c) Emitir su juicio respecto a la aseveración (verdadero o falso).
- d) Escuchar la aseveración que hace el profesor respecto al color de una ficha.
- e) Dar un juicio respecto a la aseveración.

- f) Escuchar aseveraciones que hace el profesor respecto a la ubicación que tiene un objeto.
- g) Señalar valores de verdad respecto a las aseveraciones.
- h) Establecer valores de verdad respecto a la pertenencia de un elemento a determinado conjunto.

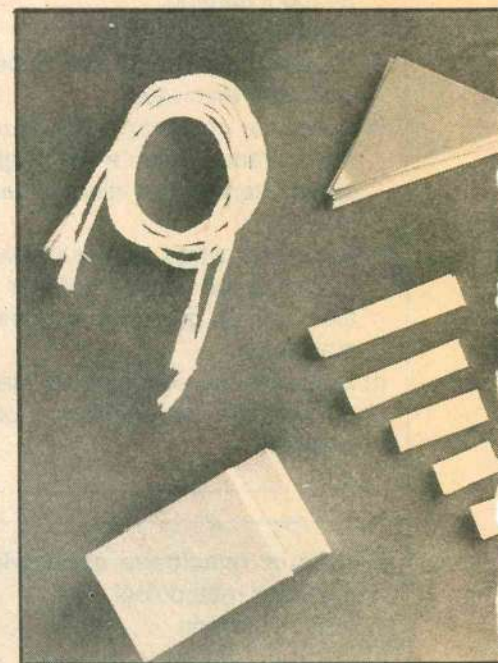
Situación de evaluación:

- a) Observación directa del trabajo realizado en clases.
- b) El profesor da un enunciado respecto a un material concreto; los alumnos responden si es falso o verdadero lo que el profesor dice.

Relacionar las partes y el todo

Actividades metodológicas:

- a) Poner sobre su mesa 4 fichas cuadradas y 2 fichas triangulares como lo indica el dibujo del pizarrón.
- b) Establecer que todos los materiales puestos sobre su mesa son "fichas".
- c) Responder a la siguiente pregunta:
¿Hay más fichas cuadradas o fichas?



d) Concluir a través del razonamiento que hay más fichas.

e) Efectuar ejercicios análogos con otro tipo de fichas y cantidades.

Situación de evaluación:

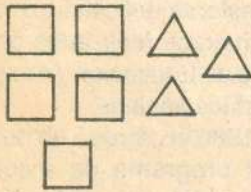
a) Observación directa del trabajo realizado en clases.

b) Establecer qué mesas y sillas son "muebles". Responder a la pregunta ¿hay más sillas o muebles en la sala de clases?

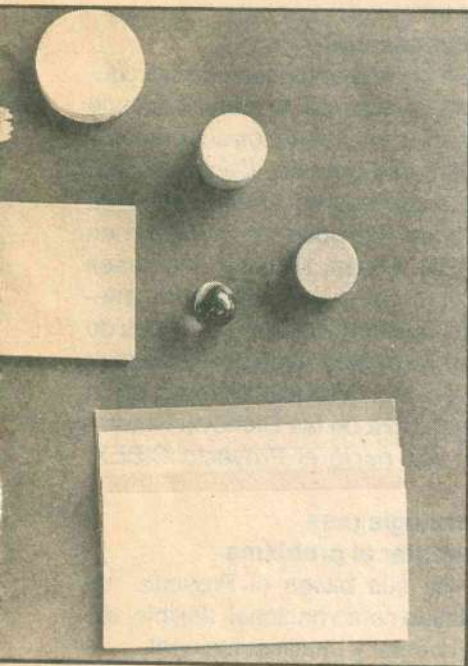
c) Observar a un grupo de niños parados delante del grupo-curso. Establecer que todos son estudiantes. Responder a las preguntas: ¿Hay más niñas o estudiantes? ¿Hay más niños o estudiantes?

d) Otros ejercicios.

Ejemplo:



El empleo de una serie de materiales concretos son elementales para que los alumnos que ingresan al primer año internalicen conductas básicas.



Precisar la conservación o mantención de la cantidad

Actividades metodológicas:

a) Formar dos argollas con las cuerdas sobre su mesa.

b) Poner en el interior de cada argolla 4 fichas triangulares muy juntas, tal como lo indica el dibujo del pizarrón.

c) Establecer que ambos conjuntos tienen la misma cantidad de fichas.

d) Separar las fichas del segundo conjunto.

e) Efectuar correspondencia uno a uno entre las fichas del primero y segundo conjunto.

f) Concluir que ambos conjuntos tienen la misma cantidad de fichas.

g) Realizar ejercicios análogos con conjuntos de 3 y 5 fichas triangulares.

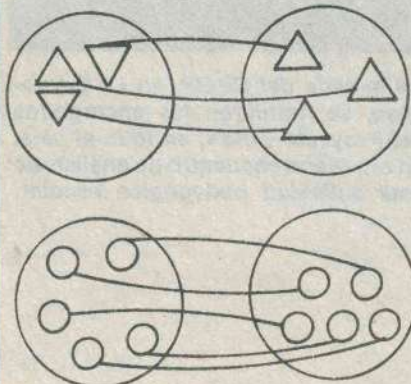
Situación de evaluación:

a) Observación directa del trabajo realizado en clases.

b) Recortar y pegar triángulos formando dos conjuntos en su cuaderno; el primer conjunto con las fichas muy juntas y el segundo con las fichas muy separadas. Ambos conjuntos, con la misma cantidad de elementos.

c) Dado un conjunto de 5 ó 6 cuadrados en dibujo, el alumno lo copia con los cuadrados muy juntos o muy separados, conservando la cantidad.

Ejemplos:



PAUTA EVALUATIVA. UNIDAD DE APRESTO

NOMBRE: _____

CURSO: _____

CALIFICACION: _____

El alumno es capaz de: SI NO

1. Establecer relaciones de pertenencia _____

2. Repetir y completar patrones _____

3. Conocer y aplicar expresiones cuantitativas.. _____

4. Clasificar materiales concretos _____

5. Comparar tamaños ... _____

6. Distinguir relaciones espaciales:

Abierto - Cerrado _____

Dentro - Fuera _____

Arriba - Abajo _____

Derecha - Izquierda .. _____

Sobre - Bajo _____

Delante - Detrás _____

7. Seriar elementos concretos y gráficos _____

8. Señalar valores de verdad _____

9. Precisar la conservación o mantención de la cantidad _____

10. Relacionar las partes y el todo _____

11. Identificar fichas cuadradas, rectangulares, triangulares y circulares _____

12. Reconocer cuerpos redondos y no redondos _____

13. Escuchar y seguir con precisión las indicaciones que da el profesor _____

14. Trabajar en orden y con los materiales estrictamente necesarios _____

OBSERVACIONES: _____

PROFESOR(A)

Una actividad relevante del CPEIP

SINTESIS HISTORICA DEL PROYECTO CIBEX

Prof. **Enrique Sirera Ferrer**
Jefe Departamento de Ciencias
Naturales, CPEIP



En la sede del CPEIP, en Lo Barnechea, se reunieron los encargados del Proyecto CIBEX, en todo el país, en el noveno encuentro de análisis de esta actividad pedagógica escolar.

Se han cumplido más de diez largos años desde aquel momento en que se fraguara la idea de diseñar un proyecto para mejorar la enseñanza de las Ciencias Naturales en la educación general básica. Los forjadores fueron los profesores Eloy Agloni, Eduardo Hess y quien escribe estas líneas, integrantes del Departamento de Ciencias Naturales del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

El proyecto surgió de un análisis crítico, sustentado en la experiencia docente y testimonios de supervisores, profesores de aula y universitarios, acerca de la calidad del proceso educativo en la asignatura. Se llegó a la conclusión que ella era aún bastante deficitaria, a pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación y otras instancias educacionales.

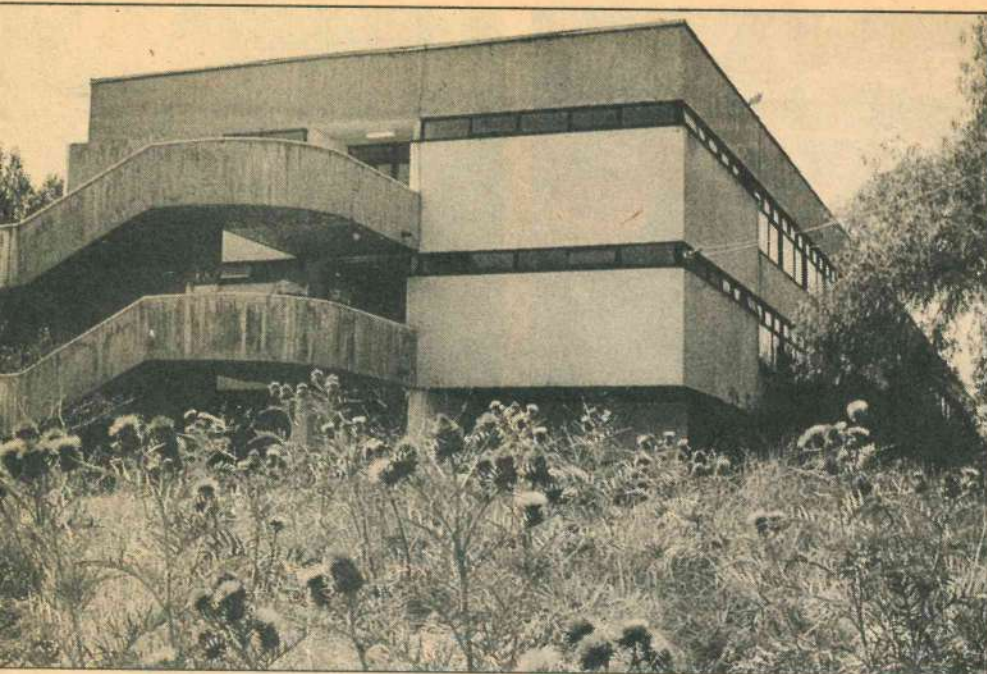
En 1980 se agregó un nuevo factor: el programa de estudios de Ciencias Naturales sufría importantes cambios. Este hecho hacía más imperiosa la necesidad de apoyo técnico, implementado a través de una acción sistemática. Se discutió un marco teórico y operativo, fijando metas y acciones.

Antecedentes

Se decidió entonces que era conveniente someter la idea a juicio de expertos universitarios superiores y profesores de aula. Cerca de cuarenta profesores provenientes de diversas regiones se reunieron en Lo Barnechea, sentaron las bases de la iniciativa y manifestaron, además, su interés de ser partícipes de esta verdadera aventura pedagógica en pro del mejoramiento de la enseñanza de las Ciencias Naturales. Así nació el Proyecto CIBEX.

Estrategia para enfrentar el problema

—En sus bases el Proyecto fue definido como nacional, flexible, experimental y multiinstitucional.



—Para provocar la innovación curricular se pensó en el modelo “Investigación-Desarrollo-Difusión”, que enfoca el proceso de cambio como una secuencia racional de fases, a través de las cuales una innovación se inventa, se desarrolla y se difunde entre los usuarios.

—Haciendo un parangón con conceptos ecológicos, los “productores” de materiales curriculares y perfeccionamiento de docentes serían los profesores-investigadores del Departamento de Ciencias Naturales, profesores universitarios, supervisores y profesores de aula; los “consumidores primarios” serían los maestros que aplicarían el proyecto en sus clases y a través de los cuales se focaliza la innovación, transmitiéndose a los alumnos que vienen a representar los “consumidores secundarios”. Toda la unidad educativa puede hacer las veces de “consumidores terciarios” y los miembros de la comunidad constituirían los “consumidores cuaternarios”.

—Se convino que el medio principal para producir la esperada innovación curricular serían unos “Módulos para el profesor” diseñados especialmente con el propósito de

El Centro de Perfeccionamiento es un lugar donde convergen la investigación, el desarrollo curricular y el perfeccionamiento docente.

apoyar al docente en la preparación de las actividades por desarrollar en la sala de clases.

—También se pensó en la necesidad de apoyar al profesor con elementos secundarios: diversos sistemas de capacitación y de perfeccionamiento, tales como cursos, talleres, charlas, boletines y monografías.

Finalmente, se estimó que el proyecto debía ser sometido —paralelamente— a una investigación educativa, con el fin de garantizar la calidad de los materiales y la eficiencia de la metodología empleada.

¿Quiénes atenderían los requerimientos?

Se sostuvo el criterio de que la participación en el proyecto fuese por decisión voluntaria. En consecuencia, se extendieron invitaciones a diversas instituciones, recibiendo una respuesta altamente positiva.

A nivel de la educación superior, se hicieron presentes las Universi-

dades de Tarapacá, Atacama, La Serena, Católica de Valparaíso, Pontificia Universidad Católica de Chile (Sede Central) y sedes regionales de Villarrica, Victoria y Talcahuano, Universidades de Concepción (Sede Concepción y Los Angeles), Austral de Valdivia, Universidad de Magallanes, Instituto Profesional de Osorno e Instituto Profesional de Chillán.

Comprometieron su participación y entregaron un amplio apoyo al Proyecto las trece Secretarías Ministeriales Regionales de Educación. La mayor parte de la concurrencia se conformó con los profesores universitarios, supervisores y profesores designados por las instituciones anteriormente mencionadas, para formar parte de los equipos sectoriales y de la gran familia CIBEX.

A nivel de instituciones de otras áreas, pero que realizan una educación no formal, es muy satisfactorio mencionar que ante la existencia de un convenio suscrito entre los Ministerios de Agricultura y de Educación, se estableció una acción educativa entre CONAF y el Centro de Perfeccionamiento, a través del Proyecto CIBEX. CONAF participó con sus delegaciones regionales y del nivel central en actividades de apoyo a la tarea docente.

Difusión del Proyecto

La estrategia elegida para hacer llegar la innovación curricular, a los usuarios, consistió en seleccionar un 10% de escuelas en cada región del país. La muestra de 386 establecimientos y 1.158 profesores en su inicio aplicaría el Proyecto CIBEX en forma experimental.

Posteriormente, una vez validado el material curricular se imprimiría el sistema de módulos, ofreciéndose a todas las escuelas y colegios del país que voluntariamente desearan utilizarlo.

Con el objeto de difundir el Proyecto se organizó una estructura

académico-administrativa constituida por:

- a) Un equipo coordinador central, que dirige, administra, controla y orienta las acciones a nivel nacional.
- b) Equipos coordinadores regionales, que lo hacen a nivel regional.

Para planificar y unificar criterios de acción se reúnen grupos interdisciplinarios, donde especialistas en investigación, evaluadores, profesores de aula, especialistas en determinados campos, como Metodología de las Ciencias, hacen su aporte creador para satisfacer las necesidades que se pretende superar. Para tal objeto existían diversas instancias, especialmente Jornadas de Investigación y Encuentros Nacionales del Proyecto CIBEX, realizados anualmente. En 1989 se efectuó el 9º Encuentro Nacional.

Tareas

- 1º Elaborar un conjunto de 126 módulos para la E.G.B. de 1º a 8º año básico. Esta meta está virtualmente cumplida.
- 2º Aplicar el sistema modular en una muestra de 386 escuelas. Con sólo una pequeña variación en el número de escuelas, esta meta se ha conseguido cabalmente y se sigue realizando.
- 3º Capacitar a profesores de la muestra. Esta tarea fue y es ejecutada eficientemente por equipos regionales de las Secretarías Ministeriales de Educación con cooperación de universidades e institutos profesionales en algunos casos.
- 4º Elaborar boletines e información complementaria para el profesor. A través de los coordinadores regionales se ha difundido un material de apoyo para el profesor, consistente en informativos, monografías, revistas, que facilitan su desempeño docente.
- 5º Supervisar la marcha del proyecto para evaluarlo. Durante estos diez años se han realiza-



Entre la serie de publicaciones que ofrece el CPEIP destaca el módulo impreso CIBEX, constituyendo un aporte valioso para el profesor de Ciencias Naturales.

do diversas visitas de supervisión, desde Arica a Porvenir, por profesores del Departamento de Ciencias Naturales, y regionalmente, por los respectivos coordinadores CIBEX.

- 6º Aplicar instrumentos de evaluación e investigación para verificar la calidad del Proyecto.
- 7º Procesar y analizar datos de investigación.

Para estudiar el desarrollo y logros referentes a estas dos últimas metas se creó una Comisión de Investigación CIBEX.

- 8º Ampliar cobertura del Proyecto y publicar las ediciones definitivas de módulos para profesores. Esta meta se va ampliando gradualmente; en estos momentos son numerosas las escuelas del país que utilizan el Proyecto CIBEX. Seis volúmenes impresos constituyen un



Para unificar criterios se reúnen grupos interdisciplinarios de especialidades en educación, que hacen su aporte creador, para satisfacer las necesidades que se desea superar.

gran aporte para la extensión del proyecto. Cinco de estos libros cubren el primer subciclo básico (1º a 2º año) y un libro, recientemente editado, cubre los módulos nacionales de 3º, 4º y 5º año básico. Se espera que con la publicación de los volúmenes que faltan se logre una aún más amplia cobertura de unidades educativas.

- 9º Implementar las escuelas con material de laboratorio de bajo costo. Orientaciones para la autoconstrucción de estos materiales se incluyen en los diversos módulos. Además, con aporte del Ministerio de Educación se logró equipar con minilaboratorios móviles, a diversas regiones del país.
- 10º Intercambiar experiencias educativas afines con otros países. En cierta medida esta meta también se ha cumplido. CIBEX recibió el valiosísimo apoyo de OEA durante un bienio, lo que permitió difundirlo en diferentes reuniones técnicas, donde cabe mencionar las de Estados Unidos, Panamá, Colombia y España. ○

LA EDUCACION TECNICO PROFESIONAL UNA ALTERNATIVA DE DESARROLLO

Prof. Jaime Gómez Acuña
Consejero Vocacional y Educacional
Liceo Politécnico Los Dominicos
Región Metropolitana

"...En realidad la división entre preparación profesional y desarrollo personal no es válida. La profesión de una persona debe contribuir a la realización de sus potencialidades".

Kowitz Gerald

En la actualidad, un acelerado avance científico y tecnológico provoca cambios importantes en todos los niveles de vida. Estos factores asociados a otros, como la estructura económica y social, el uso del tiempo libre, el crecimiento poblacional, ejercen una fuerte presión sobre el sistema educativo que tiene que responder ante tales exigencias. Todo ello indica que una rápida evolución tecnológica en educación es imprescindible para enfrentar las demandas futuras.

En nuestro tiempo existen actividades y ocupaciones que a principios de siglo eran

desconocidas. Esto ha impulsado a que gran parte de los gobiernos se preocupen cada vez más por los problemas de formación profesional y técnica, como Chile, que ve con realismo que ellos constituyen la base del desarrollo económico y social del país.

Esta es la razón por la cual la formación integral del educando no se realiza en la escuela de una vez y en forma definitiva, sino que ella es producto de la asimilación permanente que tiene el hombre de su cultura y nuevos conocimientos, así como de los nuevos enfoques que se ve obligado a asumir debido a los cambios en la vida laboral y social.

Un proceso permanente

De acuerdo con esto, el desarrollo de recursos humanos exige que en educación media técnico profesional sean encarados como un proceso permanente en la integración del



Para el autor de este artículo, profesor Jaime Gómez Acuña, es imprescindible una rápida evolución tecnológica en la educación para enfrentar el futuro.



Ya no es posible pensar —en la educación técnico profesional— en programas rígidos sustentados en el interés institucional, sino en aquel que surge de la realidad del mercado del trabajo, de los cambios en el proceso productivo.

hombre a su medio laboral. Ello responde a las modificaciones que surgirán en el campo tecnológico y científico.

Formación integral

El término formación integral se liga a la educación por cuanto cada factor que interviene en el proceso enseñanza-aprendizaje tiende a optimizar el proceso formativo.

El sistema educacional chileno establece sus principios y fines educativos en torno al pleno desarrollo de los alumnos, como tarea central. Esto significa que una organización educacional debe reunir las condiciones básicas para converger los fines de la persona con los de la organización educacional.

Esta línea de pensamiento alcanza no sólo a la educación técnico profesional, sino que implica el concepto más amplio de educación.

Un camino de humanización

Dentro de esta red de modalidades, la formación técnico profesional, sin duda, es un

elemento de desarrollo válido, un camino de humanización, porque si bien es cierto hay una inquietud por los factores humanos de eficiencia y productividad, existe un predominio de las personas sobre el producto, del mismo modo que se van incorporando nuevos elementos culturales, proporcionando al hombre nuevas formas de adaptación al proceso de cambios del medio.

● EN LA ERA DE LA
TECNOLOGIA EXISTE
PREOCUPACION DE
LOS GOBIERNOS POR
ENTREGAR AL
ESTUDIANTE
CAPACITACION
TECNICO
PROFESIONAL PARA
QUE PUEDA
ENFRENTAR CON
EFICIENCIA LAS
DEMANDAS
LABORALES.

Una tarea planificada

La planificación tradicional de la educación técnico profesional debe dar paso a un diseño basado en la realidad del mercado y que apunte a un proceso moderno de enseñanza-aprendizaje, inserto en una filosofía educacional sobre la base de sistemas renovados y flexibles.

Ya no es posible pensar en programas rígidos sustentados en el interés institucional, sino en aquel que surge de la realidad del mercado del trabajo, de los cambios en el proceso productivo. Fundamentalmente importa que los estudiantes que reciben una formación técnica profesional puedan ingresar al término de sus estudios en la fuerza de trabajo, dejando la posibilidad para que, posteriormente, complementen su formación de acuerdo con sus intereses.

Una planificación así concebida ha de recoger los aportes de la teoría de sistemas, a la luz de la realidad socioeconómica, de los planes de desarrollo, tanto a nivel regional como nacional. Así, la juventud puede ser encaminada hacia una salida de progreso, en



El Liceo Politécnico Los Dominicos es un ejemplo entre tantos del país que responde a un sentir mayoritario de la comunidad.

vez de dejarse llevar por los malos hábitos, las drogas o la delincuencia.

Hay que canalizar los esfuerzos para adaptar las políticas educativas que emanan de la autoridad, a fin de que tanto las municipalidades como las instituciones privadas adecuen sus propios objetivos en procura de entregar, a través de esta rama de la educación media, profesionales y mano de obra calificada cualitativa y cuantitativamente.

Este planteamiento es de gran significación por cuanto les corresponde a las corporaciones de educación municipal, así como al sector privado, producir medios para cubrir las necesidades del mercado del trabajo. Este punto es muy importante por cuanto, muchas veces, se trabaja con datos hipotéticos derivados de la experiencia personal, perdiendo de esta forma recursos financieros y tiempo.

La planificación de la educación técnico profesional debe emanar de

una realidad concreta y conducir al análisis de las funciones que se necesitan en los puestos de trabajo del mercado. Es un requisito indispensable que un programa técnico profesional lleve al egresado a desempeñar una función útil en el mercado del trabajo, evitando el desaliento y la frustración en la juventud que estudia.

Hoy en día los puestos de trabajo conviene abordarlos en la perspectiva de las relaciones del estudiante con su medio, ya que la evaluación de las profesiones va generando nuevos puestos de trabajo.

Con estos antecedentes es posible establecer un currículo flexible que facilite una sólida formación técnico profesional, con la posibilidad de un futuro perfeccionamiento que permita a los jóvenes superar sus propios niveles.

El aporte de la tecnología educacional

Todos los esfuerzos de los que integran un sistema escolar han de dedicarse a apoyar el proceso de aprendizaje, del cual es esencial tener un claro concepto.

La tarea de educar con los métodos tradicionales es insuficiente para controlar la enseñanza. Es vital reevaluar la

● LA EDUCACION MEDIA TECNICO PROFESIONAL DEBE RESPONDER A LA REALIDAD DEL MERCADO DEL TRABAJO Y OFRECER AL ALUMNO UN SISTEMA EDUCATIVO EFICIENTE.

función educativa. Para ello puede apoyarse en la tecnología para resolver problemas de aprendizaje.

Según Nagib, Leitune Kalil, distingue cinco tecnologías: de la comunicación; del comportamiento; de la instrumentación (hardware); de la bioquímica y neuroelectrónica, y de la información.

“Por intermedio de la tecnología del comportamiento y de la comunicación, la ingeniería de instrucción es capaz de crear modelos de sistemas destinados al aprendizaje, desarrollados y validados” (*Revista Interamericana de Educación*, pág. 104).

Todo ello se orienta a afirmar el criterio de calidad de la educación que se imparte.

Un buen educador

El nuevo educador debería estar en condiciones de investigar, analizar, planificar y ejecutar proyectos, colocando el énfasis en el aprendizaje y en los alumnos, no en la enseñanza. Un educador moderno debe aspirar a que los alumnos no sólo sepan más sino que sean más.

Solución a problemas sociales

La educación técnico profesional, a nivel medio, poco a poco ha ido ocupando un lugar

● LA EDUCACION
MEDIA TECNICO
PROFESIONAL HA IDO
OCUPANDO UN
LUGAR DESTACADO
EN LA EDUCACION
CHILENA.

destacado en el cuadro educacional chileno. Su importancia radica en que constituye un medio de solución a los problemas sociales que tiene un sector de nuestra juventud. Al darles oportunidad de capacitación teórica y práctica, con profesiones de mandos medios útiles para la sociedad, los jóvenes aumentan sus posibilidades de oportunidades de trabajo, así como su propio crecimiento personal. Ellos necesitan una



Importa que los estudiantes que reciben una formación técnica profesional puedan ingresar, al término de sus estudios, a la fuerza del trabajo. La fotografía muestra a un grupo de alumnos de la comuna de Chaitén.

educación técnico profesional de mejor calidad, más productiva, con bases científicas y con acceso igualitario para todos, porque la universidad no es el único camino y la juventud puede alcanzar niveles de progreso en ocupaciones de corte práctico que el país necesita.

La Corporación Educacional de Las Condes, comuna de la Región Metropolitana, así lo ha entendido al crear el Liceo Politécnico Los Dominicos, que es un ejemplo entre tantos del país que responde a un sentir mayoritario de la comunidad.

Las carreras técnicas que se imparten han surgido de los datos de un diagnóstico acabado de las aspiraciones de la población escolar que atiende, de la información del análisis

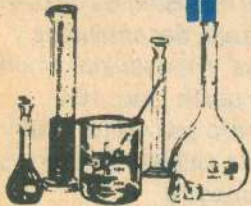
ocupacional de los diversos sectores económicos y de las habilidades y destrezas de los alumnos, detectadas por el Departamento de Orientación, que, además, por tratarse de jóvenes adolescentes tiene la responsabilidad de estar evaluando constantemente lo vocacional y las capacidades de los alumnos.

Tanto el sector privado como el estatal deben privilegiar esta enseñanza. Los argumentos en los tiempos que corren son evidentes. Los jóvenes, directos beneficiarios, van a devolver con creces estos esfuerzos, logrando con ello una mejor calidad de vida de todos los chilenos.

Bibliografía

- OEA. *Revista Interamericana de Educación*. Año XXVII.
"Nuevos enfoques sistémicos en la formación profesional".
Washington D.C.
KOWITZ, Gerald. *La orientación escolar en la enseñanza moderna*, Editorial Troquel, Buenos Aires, 1969. ○

heyn



**FABRICA DE ARTICULOS
DE VIDRIO
PARA LABORATORIOS**

Línea de termómetros en general

Para Laboratorios e Industrias
en General,

Nacionales e Importados

tubos de niveles-discos visores

**ESPECIALIDAD EN
APARATOS PARA
DESTILACIONES**

Esmerilado Standard
Graduación y Fabricación
con Soplete

DARDIGNAC 180
Tel. 375449

AIA 1990

NOTICIAS DIVERSAS

TAREA DE UNESCO

La Asamblea General de las Naciones Unidas proclamó a 1990 AÑO INTERNACIONAL DE LA ALFABETIZACION, AIA 1990. Se propone así recordarnos la persistencia del analfabetismo y hacer que cada uno tome conciencia en todo el mundo, de la necesidad de compartirlo. Porque este problema es un desafío que sólo puede enfrentarse mediante una acción concertada.

La Asamblea General de la NU encargó a la UNESCO la tarea de supervisar y coordinar las actividades relacionadas con el AIA 1990.

EL AIA 1990 EN CHILE

Como lo informáramos en nuestro número 171, de octubre de 1989, el Ministerio de Educación de Chile dictó una Directiva Ministerial para la preparación del Año Internacional de la Alfabetización y constituyó un Comité Nacional de Alfabetización, presidido por la Directora Nacional de Educación y en donde el Coordinador Nacional de Alfabetización de la Dirección Nacional de Educación actúa como secretario ejecutivo. Este Comité ha estructurado un plan nacional de acción que las diversas Secretarías Ministeriales deberán adecuar a su realidad local.

EDUCACION PARA TODOS

La primera gran reunión que se realizará durante este Año Internacional de la Alfabetización es la Conferencia mundial sobre el tema "La educación para todos", que se está desarrollando en Tailandia en los primeros días de este mes de marzo en Jontien, poblado cercano a Bangkok, capital de ese país asiático. Organiza este encuentro Unicef, el Proyecto de las Naciones Unidas para el Desarrollo, el Banco Mundial y Unesco. En esta reunión se estudiará un plan de acción para la educación básica, la reducción del analfabetismo y el acceso de los adultos a los conocimientos básicos indispensables.

CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACION

Del 3 al 8 de septiembre la Oficina Internacional de Educación ha convocado a la cuadragésima segunda reunión de la Conferencia Internacional de Edu-

cación, la que se llevará a cabo en Ginebra, Suiza, y que se centrará en el tema de la alfabetización. Se ha elegido esta fecha para hacerla coincidir con el

vigésimo quinto aniversario del Congreso Mundial de ministros de Educación sobre la erradicación del analfabetismo celebrado en Teherán, en 1965.

ALFABETIZACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Nota: Este es el fragmento final del artículo "Acciones nacionales de alfabetización de adultos en América Latina: una revisión crítica", publicado en *Boletín del Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe* de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) dependiente de UNESCO. N° 19, Santiago de Chile, agosto, 1989.

Rosa María Torres
Coordinadora técnico-pedagógica de la Campaña Nacional de Alfabetización Ecuador

Visiones negativas del analfabetismo

Tradicionalmente, en el campo de la alfabetización de adultos, ha venido manejándose un discurso profundamente estigmatizador, tanto en relación a la problemática del analfabetismo como a la condición

misma de la persona analfabeta.

De alguna manera, se ha generalizado y hasta transnacionalizado una terminología común, fácilmente reconocible que identifica el analfabetismo con términos tales como: lacra social, azote, flagelo, plaga y hasta vicio. Tratándose todos ellos

de términos aplicables a enfermedades y patologías, no es extraño que, concomitantemente, se hable de la erradicación del analfabetismo.

La propia palabra analfabeto define a esta persona por una carencia (la falta de alfabeto), asociada a su vez a ignorancia y a calificativos y analogías recurrentes ("ciego", "reco cultural", etc.), que evocan la imagen de un impedido o un minusválido y no la de una persona normal, cuya característica específica es simplemente la de no saber leer ni escribir.

No se trata de un problema terminológico. Tal fraseología pone sobre el tapete una profunda incomprensión de la problemática, alimentada por una ideología discriminadora del analfabetismo y del analfabeto, todo lo cual trasluce aun entre quienes rechazan las posturas elitistas y discriminadoras y se pronuncian por el respeto y la valoración de la cultura popular, las formas de comunicación oral, etc. De ahí que el discurso democrático y liberador muchas veces no tenga una correspondencia en la práctica pedagógica concreta, donde se vuelcan a menudo los prejuicios que el discurso niega.

Revisar a fondo y revolucionar la terminología tradicionalmente asociada al analfabetismo, implica entonces revolucionar concepciones y actitudes largamente arraigadas en el sentido común, como ideología legitimadora al fin y al cabo de la condición de analfabeto.

Ningún analfabeto se siente interpelado como tal. El analfabetismo no es una lacra a erradicarse, sino un fenómeno social complejo a entenderse y a encararse. La persona analfabeta, se ha dicho repetidas veces, no es ignorante. El alfabetizador no es un civilizador ni un culturizador ni un portador de antorchas. Para entenderlo y asumirlo es preciso comprender mejor no sólo la problemática del analfabetismo, sino los aspectos sociales, cultura-



En este año —de la alfabetización— se revitaliza una serie de programas destinados a reducir el analfabetismo en los adultos.

les, lingüísticos y propiamente educativos que están involucrados en la apropiación del lenguaje escrito.

La falta de historicidad de las acciones

Las sociedades latinoamericanas han experimentado profundos cambios en los últimos veinte años. Han emergido nuevos actores y movimientos sociales. El término "desarrollo" cedió paso a los de "crisis", "deuda externa", etc. Los medios masivos de comunicación han invadido espacios, otrora considerados fuera de su alcance. La tecnología ha experimentado un avance notable. El conocimiento ha avanzado.

Sin embargo, todo ello no parece haberse incorporado al análisis y la comprensión de los procesos de alfabetización de adultos, al replanteamiento obvio que exigen los nuevos tiempos y las nuevas condiciones a preguntas claves tales como ¿qué es alfabetizar?, ¿para qué alfabetizar?, ¿cómo alfabetizar?

Hoy, en día, el discurso y la práctica alfabetizadora con adultos conti-



El problema del analfabetismo es un desafío que el país debe enfrentar en una acción concertada.



A los adultos que cumplen los niveles elementales de la alfabetización es necesario garantizarles la continuidad y profundización de estudios.

gantes y los nuevos desafíos que plantea la realidad latinoamericana y nacional, es una necesidad impostergable y una tarea que compete a un esfuerzo integrado de las ciencias.

La falta de continuidad de las acciones

Un problema crónico que viene enfrentando la alfabetización de adultos, tanto a nivel gubernamental como no gubernamental, tanto en contextos revolucionarios como no revolucionarios, es la falta de continuidad de las acciones.

Cuando hablamos de "continuidad" nos referimos a dos cuestiones: por un lado, la necesidad de proseguir la alfabetización como una tarea permanente y sistemática, y por otro, la necesidad de dar continuidad a la educación de los nuevos alfabetizados.

La verdad es que ninguna campaña o programa puntuales han sido ni pueden ser capaces de resolver de una vez y para siempre el analfabetismo; no, al menos en países como los nuestros donde éste viene arrastrando perfiles masivos. La problemática del analfabetismo sólo puede ser encarada a través de un esfuerzo sostenido y sistemático, que no se agota en una campaña ni siquiera en un período de gobierno. 1990, Año Internacional de la Alfabetización, está por ello previsto como el año de arranque de importantes esfuerzos mundiales destinados a lograr la meta de llegar

sin analfabetos al año 2000.

Si pensar la alfabetización como una estrategia y una tarea de largo aliento es una necesidad fundamental, no lo es menos asegurar, desde la propia planificación de la alfabetización, el necesario refuerzo y continuidad que ésta requiere entre los nuevos alfabetizados, para hacer de ella una herramienta verdaderamente útil y socialmente productiva.

No obstante, aun en el caso de campañas realizadas en contextos revolucionarios, la energía social centrada en la preparación de la campaña y, posteriormente, en su ejecución ha impedido en general una visión estratégica de más largo plazo, con las consecuentes dificultades en la implementación de un tránsito inmediato e igualmente masivo hacia la post-alfabetización o hacia un programa regular de educación de adultos.

De hecho, América Latina y el Tercer Mundo en general, vienen no sólo generando analfabetos "puros", sino ejércitos de analfabetos "regresivos" y "funcionales", producto de débiles e incompletos esfuerzos de alfabetización e incluso escolarización, agravados por una falta de continuidad y uso práctico de la lectoescritura. ¿De qué sirve invertir tanto dinero y energía social en campañas que apenas logran cumplir con niveles elementales de alfabetización, si no se garantiza la posibilidad de su continuidad y profundización?

Evidentemente, esto exige a los Estados mirar más allá del cálculo político electoralista y cortoplacista, proponiéndose la programación de procesos educativos que superen el período de rigor formalmente establecido para el ejercicio de gobierno. Si de encarar con seriedad el problema de analfabetismo se trata, es evidente la necesidad de superar el clásico círculo vicioso que lleva a cada nuevo gobierno a ese eterno "borra y va de nuevo" de campañas y programas de alfabetización. ●

núan, en buena medida repitiendo aquellos mismos esquemas de hace veinte años. ¿En qué medida sin embargo, sigue teniendo validez la vinculación entre alfabetización y desarrollo, entre alfabetización y trabajo, entre alfabetización y mejoramiento de la calidad de vida? ¿En qué medida se han modificado las necesidades y las motivaciones por alfabetización en un contexto de aguda crisis económica y lucha por la supervivencia, y ante la arremetida de medios audiovisuales tan poderosos y extendidos como la televisión?

Todos estos temas, analizados profusamente por las ciencias sociales latinoamericanas, han pasado casi sin rozar el campo de la alfabetización. De hecho, es notoria la falta de vinculación y realimentación entre científicos y educadores, entre las ciencias sociales y humanas y la educación como campo de análisis e investigación.

Actualizar el campo, desde una perspectiva múltiple e interdisciplinaria, enfrentándolo a las interro-

Nota: Aun cuando terminamos en el N° 173 el ciclo de publicaciones dedicadas a Gabriela Mistral durante el año del centenario de su nacimiento, agregamos este trabajo, llegado a nosotros después del cierre de diciembre de 1989, y considerando que la gran poetisa es un tema que no se agota en un año centenario.

GABRIELA MISTRAL

SU PENSAMIENTO PEDAGOGICO

Profs. Isabel Larrea O.
Gloria Mulsow G.
Gladys Rojas P.
Nora Schythe E.
Universidad Austral
Valdivia, X Región

Pareciera ser una expresión común el decir que Gabriela Mistral fue una gran poetisa y una gran educadora; escuelas que llevan su nombre, su amor por los niños, el Premio Nobel de Literatura, respaldan esta afirmación. Sin embargo, cuando nos enfrentamos al estudio sistemático de uno de estos rasgos de su personalidad, resulta evidente que en el aspecto poético ha habido una preocupación seria de su quehacer, aunque no del todo exhaustivo como se pudiera pensar.

Su pensamiento pedagógico, sin embargo, está aún cubierto por una imagen más decorativa que esencial. Se le estima como un aspecto más de esta entrañable mujer (D. Pincheira, 1979).

Si nos detenemos a reflexionar en su paso por la vida, podremos apreciar que su niñez se vio rodeada de un ambiente familiar, tendiente hacia el quehacer pedagógico y poético. Hija de padre profesor y poeta y una hermanastra también maestra. Desde muy pequeña debió leer a



su abuela paterna los pasajes de la Biblia, a los dieciséis años ya ejercía como profesora (Alone, 1945). Siendo todos estos momentos vitales en su vida, hay otros especialmente relevantes en su biografía de educadora, como el hecho de haber dirigido algunos liceos de nuestro país. Pocas veces se ha destacado que fue llamada por el gobierno mexicano cuando José Vasconcelos, por ese entonces ministro de Educación,

Gabriela Mistral, precursora de nuestro hacer educativo nacional y de Latinoamérica.

propiciaba una reforma profunda en materia educativa y que con su sabia visión captara en la Mistral a la educadora nata, reflexiva y de ideas bastante precisas en torno al quehacer pedagógico.

En los años de juventud y adultez, Gabriela conoció el amor y también la desolación de vivir la



infidelidad de su amado, lo cual no olvidó. Tuvo momentos difíciles, pero su valor de mujer íntegra la llevó a entregar a otros las profundidades de su reflexión y de su "ser". Su amor a los niños y a la maternidad canalizaron su pensamiento pedagógico. (A. Rioseco, 1962).

Decir que la conocemos a través de su poesía, aprendida de memoria por tantos hispanohablantes pareciera un lugar común. Lamentablemente, muchas veces el conocimiento de la Mistral entre nosotros los chilenos no sobrepasa, sino superficialmente esta dimensión. Es por esto que nuestro trabajo pretende abordar su pensamiento pedagógico a través de su obra en prosa, aún más desconocida que la poética.

Distintos momentos de su pensamiento pedagógico pueden ser revisados y actualizados, fundamentalmente en ensayos, cartas, recados, género tan personal en la obra mistraliana, y hasta en sus versos.

Toda su espiritualidad,

Los niños son el eje central del proceso educativo y en torno a ellos deben girar los métodos del profesor, basados en el amor, honestidad y nobleza del educador. Es el legado que nos dejó Gabriela Mistral.

desarrollada y acumulada, la ofrece al mundo y a quienes tienen por misión enseñar a través de toda su obra y de su ejemplo como maestra, iniciado allá por el año 1905.

Pensamiento pedagógico mistraliano

Gabriela Mistral se inició en el aula en el año 1905 cuando comenzó a desempeñarse como maestra en la aldea La Compañía. Fue un período nada fácil para ella, ya que tuvo problemas de ser aceptada a raíz de su corta edad y sus vinculaciones literarias con poetas rechazados en ese tiempo por la sociedad chilena (Alone, 1945).

En 1910 rinde exámenes en Santiago, en la Escuela Normal N° 1. Más tarde pasa a desempeñarse como profesora en

● *Este artículo pretende abordar el pensamiento pedagógico de la Mistral a través de su obra en prosa.*

la enseñanza secundaria, y llega a ser directora del Liceo de Niñas de Punta Arenas y en el Liceo N° 6 de Santiago.

Toda la experiencia acumulada en el ámbito de la educación ayudó a que, en el año 1923, publicara en la *Revista Pegaso* de Montevideo sus "Pensamientos pedagógicos". En ellos se observa la herencia de los precursores tales como: Federico Froebel con su gran inclinación hacia la naturaleza; María Montessori con el gran despliegue al desarrollo de los sentidos; Pestalozzi con la importancia hacia lo natural y lo interno. Todos estos personajes en la historia de la Educación, dejaron en Gabriela Mistral una huella que ella supo asimilar y entregar a través de sus obras, como *Desolación* donde vuelca todo su sentir de mujer, su interior y su misticismo. Deja traslucir su amor hacia los niños, la naturaleza y a todo lo que significaba vida, amor y trabajo (G. Mistral, 1957).

Para efectos del presente trabajo se ha dividido el aporte mistraliano, al proceso educativo, en aspectos formales, tales como: el rol del profesor, la acción de la escuela y el educando como sujeto de dicho proceso. Y en los aspectos informales: el rol educativo de la familia, la madre y los aspectos religiosos.

Estos aspectos formales e informales se presentan en forma separada por razones metodológicas. Pero a lo largo de la obra mistraliana y de la acción educativa, éstos se dan en forma mancomunada.

Aspectos formales

El oficio de educar es para la

Mistral nada menos que "la columna vertebral que nos mantiene la línea humana". Habría que pensar cuánto mejoraría nuestra sociedad si supiéramos para qué educamos y para qué nos educan. El oficio, reitera, es "el eje de la vida del cual parten como radios la consideración social o el dinero". Es para ella de tal modo trascendente que "solamente Dios es asunto más importante para el hombre que su oficio" y que "todo el desorden del mundo viene de los oficios y de las profesiones mal o mediocrementes servidas" (G. Mistral, 1978).

Esta vocación de servicio debe funcionar desde lo más interno de nuestro ser para de allí irradiarse y expresarse dinámica, desinteresada y fervientemente. Así, cualquier tarea, por pequeña que parezca, debe demandarnos la misma atención y dedicación.

En esta visión no hay una concepción de profesionalismo de la educación, sino más bien la idea de una educación centrada en la persona, en el más profundo sentido del término. Educamos para el servicio a la comunidad, a la familia y a la nación. Si concebimos la educación en esta línea, no hay duda de que el rol del profesor es insustituible.

El mundo externo con sus circunstancias y múltiples estímulos está despertando constantes actitudes de crecimiento y desarrollo. El profesor es en este aspecto, el guía de este despertar. Para la Mistral, la vida no está en lo externo, en la superficie de las cosas, sino en la esencia, en lo verdadero, en lo que es realmente significativo.

La función del profesor se une íntimamente a la vocación de servicio, concepto válido no sólo para el docente sino también para el educando.

Es por esto que el sentido de

● *Para Gabriela Mistral, lo más importante, lo más vivo y urgente del proceso educativo, ha de ser el niño.*

vida debe nacer desde adentro para proyectarse en lo externo, expresándose con bondad, belleza y perfección, en forma desinteresada y pensando en que la verdadera compensación es la acción. Estas cualidades que la Mistral expresa como las más esenciales del servidor (artista, maestro, discípulos) deberían guiar al docente. Más allá de sus conocimientos, hay que reconocer en él cualidades humanas, éticas y morales propicias al afán de su quehacer.

Un segundo elemento perteneciente al aspecto formal es la escuela, unidad educativa física y espiritual, donde se define lo sustancial del proceso educativo. Gabriela Mistral destaca que lo más importante, lo más vivo y urgente, ha de ser el niño y que, por lo tanto, la comunidad ha de estar permanentemente preocupada de las instituciones deportivas e intelectuales, de sus museos y bibliotecas sobre cualquier cosa. A su vez, los maestros han de "crear la simpatía de la ciudad hacia las escuelas, ya que sólo conocer conduce a amar". La escuela, jardín infantil o colegio ha de ser un centro cálido, pues "el niño sale de las rodillas de su madre para ser recibido en una fría silla de madera". Gabriela nos dice: "La vida de un establecimiento no ha de ser sólo interior, subterránea, fría, se ha de derramar hacia afuera, en forma de cooperación con las actividades locales y de la comunicación de los anhelos, porque a todos importa la casa de los niños,



El rol de la madre es destacado en la obra mistraliana. Ella es quien vincula al niño con la escuela, con el educador.

porque debe ser ella la ternura viva y latente de todos los hombres y las mujeres buenas y conscientes" (G. Mistral, 1984).

La escuela granja-mexicana según lo que ella revela es un modelo de escuela que debiera ser imitado en toda Latinoamérica ("terrenos baldíos, sitios de bacanales populares en días festivos se transforman en parcelas modelos"). Los propios niños, motivados por el profesor, cultivan la tierra, cosechan, forman sus propias cooperativas y compran sus semillas. Integrando una enseñanza teórica y práctica, necesariamente el educando podrá acercarse a las cosas y a los hechos humanos a partir de una rica experiencia humana, ésta pareciera ser la admiración que siente Gabriela por este tipo de escuela (Mistral, 1923).

Para Gabriela Mistral, el niño es el eje central del proceso educativo. Y es en torno a él que deben girar los métodos empleados. Estos, según su obra

los estima: "un vacío intolerable el de la instrucción que antes de dar conocimientos, no enseña un método para estudiar". O aquel "nada más triste para una alumna que compruebe que su clase equivale a un texto" (G. Mistral, 1984).

Cada metodología debe estar centrada en una enseñanza hecha con amor, honestidad, sentido estético, amenidad y nobleza por parte del profesor.

El método, entonces, es más importante que el conocimiento, pero además, éste debe cumplir ciertos requisitos como que por medio de él se produzca todo un proceso de discriminación en relación con la necesidad del conocimiento, la práctica de dicha metodología y la percepción de los recursos metodológicos.

Aspectos informales

Estos están relacionados con el rol de la familia en la educación del niño, el papel de la madre y la influencia o desarrollo de los aspectos religiosos en la educación del alumno.

Gabriela Mistral concibe al grupo social familiar como un

vínculo esencial para la educación del niño, ya que establece el nexo entre el profesor y el educando en el hogar (G. Mistral, 1984).

El hogar, la patria, el jardín de nuestra casa, todo el mundo externo está para educar con sus múltiples estímulos, despertando nuestro ser interno. Las cosas no son importantes en sí, sino que de acuerdo con lo que ellas suscitan desde dentro (G. Mistral, 1984).

El rol de la mujer, como madre, es vastamente destacado en la obra mistraliana. Se ocupó de entregar a la mujer un amplio material de lectura que le permitiera descubrir sus valores.

Ningún problema humano le será ajeno a la mujer bien educada. Por ello le da enorme importancia a aquellos textos que despierten en ella el amor al servicio. Arte, literatura, historia o geografía son ciencias del "amor a la gracia", fundamento del cual irradia su pensamiento educativo (A. Rioseco, 1962).

Textos de Tagore, Ruskin, Maragall o de su propia creación otorgan una variedad temática que destruye el verosímil de los textos escolares tradicionales, tantas

veces insípidas antologías de acontecimientos intrascendentes (G. Mistral, 1961).

Hay autores que plantean que lo místico en Gabriela Mistral surgió como un consuelo a su maternidad frustrada. Ciertamente o no, cualquiera haya sido la esencia de esta expresión, ella le dio sentido a su vida y su afán fue el llamamiento para perfeccionar la condición de los hombres (D. Pincheira, 1979).

Gabriela ve el "oficio lateral" como un escape para evitar el desequilibrio espiritual del profesor y de cualquier persona que desempeñe una profesión. Postulado como una práctica pedagógica de los belgas, suizos, alemanes y nórdicos, quienes por higiene mental cambian la ocupación primera por un oficio colateral (música, jardinería, carpintería, orfebrería, etc.). Este es un trabajo de tipo manual que trae como resultado en quienes lo practican: "una bella salud corporal en vez del aire marchito de las maestras cargadas de labor unilateral, y la conversación rica de quienes viven, a turno dos y no sólo un mundo". Gabriela va más allá todavía, y cree que este oficio ha de cumplir, además, un valor pragmático y utilitario, ya que "los maestros jubilados podían obtener a través de él un medio para satisfacer sus necesidades de salud, alimentación y recreación" (G. Mistral, 1940).

Conclusión

Ante la revisión bibliográfica se ha podido constatar el bagaje de contenidos, reflexiones y pensamientos hacia el quehacer educativo de la obra mistraliana. Se ocupó de todo, ya que todo para ella tenía un significado de



El concepto de Gabriela Mistral sobre la educación se centra en la persona; por ello el rol del profesor es insustituible.

vida, belleza, perfección y amor. Gabriela Mistral, a nuestro juicio, es una hacedora de espiritualidad encarnada. Es precursora de nuestro hacer educativo nacional y, lo que es más, de Latinoamérica.

Dejó un legado al maestro en su "Oración del maestro" y en sus "Pensamientos pedagógicos". "El enseñar es un privilegio que se debe ganar día a día". Se preocupó de desarrollar en el educando hábitos de lectura, propició en el maestro la necesidad de la sencillez y del aprendizaje constante a través de las lecturas y del compartirlas con los demás.

Podemos concluir que cada uno de estos aspectos, que se hacen reiterativos en la obra en prosa de Gabriela, como también en su obra poética, son muy estimulantes para quien descubre en su pensamiento un amor profundo y reflexivo por la

pedagogía. A medida que los fuimos estudiando nos condujeron necesariamente a otros que no vislumbramos en un comienzo. Recorrer su pensamiento pedagógico ha sido un enriquecimiento que quisimos compartir en esta publicación, como un homenaje a la mujer universal y esencial que dejó un legado valioso. ◉

Bibliografía

- ALONE. *Antología de Gabriela Mistral*. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1945, (Prólogo).
- MISTRAL, G. "Pensamientos pedagógicos". En *Revista Pegaso*. Edición N° 60, Montevideo, Uruguay, 1923.
- El oficio lateral*. Editorial Pro Arte, Santiago de Chile, 1940.
- Lectura para mujeres*. Ministerio de Educación,

Departamento Editorial, El Salvador, 1961.

"Cómo se ha hecho una escuela granja en México". En *Revista de Educación Primaria*, N°s 5, 6 y 7, Santiago de Chile, 1923, pp. 237-241.

Grandeza de los oficios, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1978.

Poesía y prosa. Editorial Andina, Santiago de Chile, 1984.

PINCHEIRA, D. *Gabriela Mistral. Guardiania de la vida*. Editorial Grupo Fuego de la poesía. Santiago de Chile, 1979, pp. 59-102.

RIOSECO, A. *Gabriela Mistral*. Editorial Castalia, Valencia, España, 1962.

Para la poetisa, la escuela, jardín infantil o colegio ha de ser un centro cálido, donde se le entregue al niño atención y amor.



TERNURA

AUTORA: Gabriela Mistral.

EDIT.: Universitaria. Prólogo, notas críticas y referencias de Jaime Quezada, Santiago, 1989, 246 pp.

Por primera vez en Chile, se acaba de publicar *Ternura*, de Gabriela Mistral, una cuidada edición, que contiene el total de los poemas originales. "Libro de buen decir para un buen leer, y tan lleno de bendiciones", como dice el prologuista, sobre la base de la edición española de Saturnino Calleja, de 1924, y la de Espasa-Calpe Argentina, de 1945.

En sus temas están vivos el amor, la fuerza y la autenticidad de la poeta. Conviven en sus poemas los niños, la naturaleza, los frutos americanos, materias como la sal, el agua, la harina, la leche, la arena, la tierra; la sabiduría popular, el fol-



clor, la superstición, y la necesidad de permanencia, que supera lo me-

ramente infantil. Todo esto enriquecido con su lenguaje donde destacan palabras como *aupar*, *revolar*, *agriura*.

Ternura, obra recomendable para todo tipo de lectores, contiene canciones de cuna, rondas, jugarretas y cuentos, con un claro propósito, expresado por la misma Gabriela: "He querido hacer una poesía escolar nueva, porque la que hay en boga no me satisface; una poesía escolar que no por ser escolar deje de ser poesía, que lo sea, y más delicada que cualquier otra, más honda, más impregnada de cosas del corazón: más estremecida de soplo de alma".

Prof. Gerardo Ruiz Betancur
Jefe Departamento de Castellano
CPEIP

FANTASIA



AUTORA: Liliana López Bustos
EDIT.: Ercilla, Antofagasta, 1989.
Mimeografiado, 95 páginas.

Desde el punto de vista técnico, es un material adecuado para ser aplicado en el segundo nivel de transición de educación parvularia y en el primer año básico.

Por su contenido, ameno, constituiría una ayuda al desarrollo de valores en los niños, tales como: el amor por la familia, por la comunidad, por los héroes de la Patria y el medio ambiente.

Se trata de pequeños poemas sobre temas diversos: la familia, el

agua, el carabinero, el avión, el gato, la bandera, Bernardo O'Higgins.

En mi calidad de especialista de educación parvularia, lo considero recomendable para ser usado por los docentes.

Isabel Barriga Valdés
Dirección de Educación
Integrante del Consejo Editor de la
Revista de Educación

REVISTAS RECIBIDAS

Prof. Liliána Yanković Nola



Cuadernos de educación. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE). Año XX, Nº 189, Santiago de Chile, noviembre de 1989, 296 páginas. ISSN 0716-0496. Este número llama a reflexionar sobre la calidad educativa en jardines infantiles de sectores rurales. Director: Francisco Álvarez Martín.

Educación de adultos. UNESCO. Nº 1, París, Francia, 1989, 26 páginas. ISSN 0376-4907. Notas de información sobre el Año Internacional de la Alfabetización, analfabetismo funcional de países industrializados, nuevas series, publicaciones e informaciones bibliográficas completan esta edición.

Educación Física, Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Facultad de Artes

y Educación Física. Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación. Órgano oficial del DEFDER, Año LXI, Nº 219, agosto de 1989, Santiago, de Chile, 1989, 48 páginas. ISSN 0716-0518. Rinde homenaje a los cien años del Instituto Pedagógico, y se acompañan artículos relativos a la educación física y pedagogía. Director: Rosau-ro Salas Arellano.

INRED. Índices y resúmenes en educación. Sistema Nacional de Información Educativa: SINIE. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Vol. III, Nºs 1 y 2, Santiago de Chile, noviembre 1988, 307 páginas. ISSN 0716-1565. Publicación periódica semestral con información de la documentación no tradicional del país, destinada a inves-

tigadores y docentes interesados en el desarrollo de la educación nacional. Además, se añaden los índices de autores, temático y geográfico. Directora: María Angélica Palavicino Vatsky.

Instituto 89. Instituto Regional del Maule. Año I, Nº 1, San Javier, Chile, octubre de 1989, 46 páginas. En su primer número, esta revista da a conocer el trabajo del Instituto en sus siete años de vida en la comunidad de San Javier. Director: Juan Riquelme Guardiola.

Letragorda. Revista de literatura infantil, Nº 3, Editorial Regional de Murcia, España, 95 páginas. Es una publicación semestral dedicada a la literatura infantil. En sus diversas secciones aborda temas de gran interés, tratados en profundidad. Este número está centrado en la poesía en un sentido global, destacándose la obra de Antonio Machado y María Teresa León, entre otros. Libros comentados, noticias, experiencias. Novedoso diseño y gran calidad. Es una publicación que recomendamos especialmente a los profesores de Castellano. Dirección: Javier Marín Ceballos.

Revista de la educación rural. Escuela Teniente Serrano de Quilpué, Nº 9, Quilpué, Chile, 1989, 16 páginas mimeografiadas. Registra su quehacer y proyecto de lo que es o debería ser la educación rural del país. Entre sus informaciones comenta el nombramiento del profesor Francisco Raynaud como director de la Revista de Educación. Director: Lautaro Ramos Guerra.

Schedario. Biblioteca di documentazione Pedagogica. Anno XXXVII-217, Firenze, Italia, 1/1989, 80 páginas. ISSN 0036-5955. Periódico sobre literatura juvenil. Recuerdos y análisis de la Revolución Francesa, la conmemoración del bicentenario; uso del lenguaje en la escuela básica, primer ciclo, recordando la distinción de F. de Saussure entre lengua y habla. Originales ilustraciones. Escrito en italiano. Director: Antonio Augenti.

LIBROS RECIBIDOS

Prof. Liliana Yanković Nola



Canciones. Federico García Lorca. Editorial Andres Bello, Santiago de Chile, 1989, 130 páginas. Es una selección de poemas escritos entre 1921 y 1924 con reminiscencias infantiles. Recomendable para niños de educación básica. En las últimas páginas, Carlos Iturra comenta la obra y la vida de este gran poeta español.

Educación en la transición a la democracia. Casos de Argentina, Brasil, y Uruguay. Cecilia Braslavsky, Luis Antonio Cunha, Carlos Filgueira y Rodolfo Léméz. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1989, 335 páginas. El período denominado tránsito a la democracia y experimentado por Argentina, Brasil y Uruguay es analizado desde el punto de vista de la educación.

El arca de tres llaves. Crónica del Monasterio de Carmelitas Descalzas de San José 1690-1990. Santiago de Chile, 1989, 316 páginas. Al cumplirse este año tres siglos de la fundación del Monasterio de Carmelitas Descalzas de San

José y la Orden del Carmen en Chile, este libro recoge la historia habida al interior del claustro. Novedosos relatos muestran la vida conventual de las hermanas contemplativas y su relación con la Historia de Chile. Lugar destacado merece la Beata Teresita de Los Andes, perteneciente a esta congregación.

La luna redonda. Andrés Sabello. Colección El Jardín de los Sueños. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1989, 20 páginas. Obra póstuma del conocido escritor, quien antes de entregar los primeros versos expresa: "Decidí, al cumplir setenta y cinco años, el 13 de diciembre de 1987, buscar a ese niño que, tal vez, continuase jugando en mi frente: lo encontré en estos versos".

Los Andes, históricas relaciones. Carlos Tapia Canelo. Edición de homenaje al bicentenario. Ediciones Alto Aconcagua, Los Andes, Chile, 1989, 276 páginas. Serie de relatos breves que abarcan desde

el siglo XVI hasta nuestros días. Aspectos históricos, héroes anónimos, anécdotas, leyendas, costumbres hacen de la obra del autor, profesor Carlos Tapia C., un gran aporte a la historia de Los Andes.

Se ha despertado el ave de mi corazón. Leonel Lienlaf. Colección Generación Espontánea. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1989, 113 páginas. Edición bilingüe (mapudungún-castellano).

Se ha despertado el ave de mi corazón

extendió sus alas

y se llevó mis sueños para abrazar la tierra.

son los versos iniciales con que este joven poeta mapuche nos sumerge en su mundo. Libro que es necesario conocer.

Sicología de grupos. José Rafael Prada Ramírez. Ediciones Paulinas. Colección Educar, Santiago de Chile, 1989, 157 páginas. A partir de investigaciones científicas se explica lo que es un grupo, cómo evoluciona, de qué modo funciona su estructura, su poder, clases de poder, la personalidad en el grupo, influencia del grupo en la persona, los conflictos, y otras aclaraciones prácticas. Al final de cada capítulo se integran dinámicas grupales, y en las últimas páginas un vocabulario aclara diversos términos. Recomendable a los profesores y a quienes también trabajen con grupos.

X-7 y el planeta Tierra. Elisa de Paut. Ediciones Unicornio, Santiago de Chile, 1989, 66 páginas. El agente X-7 es un periodista extraterrestre, interesado en astronomía. Su jefe le pide realizar un reportaje sensacional. Y viaja al planeta Tierra, donde entrevista a algunos personajes, como la Atmósfera, el Oxígeno, el Agua, quienes le van explicando su funcionamiento. Queda admirado, hasta que se reúne con el malo de la película, el señor Smog habitante de las grandes ciudades o áreas industriales, introducido por su creador: el Hombre.

ARTICULOS PUBLICADOS EN 1989

Indice de Materias

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA (Comentarios de libros)

Nº de edición	Título	Autor	Pág.
164	<i>Atenea</i> . Universidad de Concepción	Mario Farías	65
	<i>Empecemos a cocinar</i> , Lily Aristía y Paz Lira	Rosita Garrido L.	65
165	<i>Antártica, sueños de ayer y del mañana</i> . Oscar Pinochet de la Barra	Julia Venegas Q.	79
	<i>Libro rojo de los vertebrados terrestres de Chile</i> . Corporación Nacional Forestal	Eduardo Hess M.	79
166	<i>Viejas y nuevas fronteras de la ciencia</i> . Jorge Estrella y Jaime Cordero	Carlos Moya V.	75
168	<i>Lectura correctiva y remedial</i> . Mabel Condemarín	Liliana Yanković N.	54
	<i>Derecho usual</i> . Enrique Becerra Soto	Francisco Raynaud L.	54
169	<i>El temor y la felicidad</i> . Sergio Peña y Lillo	Liliana Yanković N.	69
	<i>La independencia de Iberoamérica</i> . Guillermo Céspedes	Francisco Raynaud L.	69
170	<i>Lengua y enseñanza</i> . Claudio Wagner	Arturo Barrientos C.	58
	<i>Tratado de educación personalizada</i> . Varios catedráticos hispanoamericanos	M. Pilar Río	58
171	<i>Adaptación de cuentos infantiles para niños deficientes mentales</i> . Alicia Díaz Campos	Gerardo Ruiz B.	64
	<i>Las aventuras del aprendiz Lapich</i> . Ivana Brlić-Mazuranić	Liliana Yanković N.	64
172	<i>Cristóbal Colón</i> . CIDCU S. C.	Francisco Raynaud L.	62
173	<i>Los girondinos chilenos</i> . Benjamín Vicuña Mackenna	Francisco Raynaud L.	66
	<i>Guide to analysis of language transcripts</i> . Kristine R. Stickler	Omer Silva V.	66

CIENCIA

166	<i>¿Bosques en el asfalto?</i>	Betty Werther (Unesco)	64
-----	--------------------------------	------------------------	----

DOCUMENTOS

	<i>¿Se está calentando la Tierra?</i>	Jim Fuller (USIS)	68
	<i>Telesensores electrónicos al rescate del pasado</i>	Jim Fuller (USIS)	69
167	<i>Copihues y araucarias</i>	Juan Grau V.	53
	<i>Los óxidos de nitrógeno y la salud</i>	Jerry Stilkind	55
169	<i>Tecnología espacial y sus beneficios</i>	Jim Fuller (USIS)	50
170	<i>Las lunas de Neptuno</i>	Jim Fuller (USIS)	61
172	<i>Programas de colaboración científica entre EE.UU. y Chile</i>	Servicio de Cultura y prensa. Embajada de EE.UU.	47

CINE

166	<i>Cien Años de Chaplin</i>	Musia Rosa	76
168	<i>Información sobre algunos filmes</i>	Francisco Raynaud L.	52
169	<i>Dos filmes sobre jóvenes</i>	Francisco Raynaud L.	65
170	<i>Discapacitados rebeldes</i>	Francisco Raynaud L.	56
171	<i>Un filme para abrir el apetito</i>	Francisco Raynaud L.	60
	<i>Se cierra un establecimiento educacional</i>	Francisco Raynaud L.	62
172	<i>La sociedad de los poetas muertos</i>	Francisco Raynaud L.	59

COMPARTAMOS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

169	<i>Programa de lectura silenciosa</i>	Ana M. Arredondo	28
	<i>Viaje a Colombia</i>	Lusvenia Rivera V.	30
	<i>Historia y Geografía para cursos combinados</i>	Sergio Villanueva R.	33
	<i>La meteorología en la educación media</i>	Jaime Terán R.	38
	<i>La clase experiencial en Psicología electiva</i>	Margarita Gómez M.	41
	<i>La hora del cuento</i>	Verónica Verme	45
170	<i>Energía y motores en la tierra huasa</i>	Víctor León V.	21
	<i>Fiesta campesina en Palena</i>	Rubén Galindo D.	28
171	<i>Creatividad poética infantil</i>	Víctor Molina N.	36

DANZA

169	<i>Panorama de la danza tradicional chilena</i>	Onofre Alvarado y otro	58
-----	---	------------------------	----

DOCUMENTOS

164	<i>Artículos publicados en 1988</i>		68
166	<i>Decreto N° 15</i>		80
167	<i>Normas editoriales</i>		56
	<i>Programa educativo de educación parvularia, nivel medio y primer nivel de transición</i>		57
168	<i>Sobre calificación cinematográfica</i>		58
	<i>Programa del segundo nivel de transición educación parvularia</i>		59
169	<i>Glosario técnico del Programa de educación parvularia. Nivel de transición</i>		72
170	<i>Programa educativo de educación parvularia. Nivel Sala Cuna. Primera Parte</i>		64
171	<i>Programa educativo de educación parvularia. Nivel Sala Cuna. Segunda Parte I</i>		66
172	<i>Programa educativo de educación parvularia. Nivel Sala Cuna. Segunda Parte II</i>		65
	<i>Interpretación de decretos supremos</i>		78
173	<i>Decreto N° 129</i>		14

73	Programas de Biología, Física y Química		16
	<i>Programa educativo de educación parvularia. Final</i>		68
	<i>Decreto N° 105</i>		77
	<i>Decreto N° 152</i>		78

EDITORIALES, MENSAJES, PORTADILLAS

164	<i>Inicio del año escolar</i>	Rosita Garrido L.	3
165	<i>60 años de la Revista de Educación</i>	Adriana Vergara C.	3
166	<i>Publicidad a nuestro mar</i>	María T. Escoffier	3
167	<i>Mensaje de saludo</i>	René Salamé M.	3
168	<i>El legado de O'Higgins</i>	Francisco Raynaud L.	3
169	<i>Artículos y noticias de este número</i>	Francisco Raynaud L.	3
170	<i>De nuestro patrimonio y otros temas</i>	Francisco Raynaud L.	1
171	<i>El Día del Profesor</i>	Francisco Raynaud L.	1
	<i>Saludo del Ministro de Educación a los profesores</i>	René Salamé M.	16
	<i>El profesor de ayer y de hoy</i>	María S. Barriga G.	17
	<i>Saludo y reconocimiento</i>	Georgina Bustamante O.	17
	<i>Mensaje de saludo cariñoso</i>	Rafael Herrera R.	18
172	<i>Espíritu de unidad y perfeccionamiento</i>	Francisco Raynaud L.	1
173	<i>Fin y comienzo</i>	Francisco Raynaud L.	1

EDUCACION EN EL MUNDO

166	<i>La escuela japonesa: una interesante lección</i>	Daniel Neira T.	55
-----	---	-----------------	----

EDUCACION ESPECIAL

168	<i>Integración de niños con déficit a la escuela común</i>	Sergio Manosalva M.	24
-----	--	---------------------	----

EDUCACION TECNICO PROFESIONAL

171	<i>El alumno monitor de seguridad en talleres y laboratorios</i>	Liceo Industrial A 97	52
172	<i>Comités paritarios de higiene y seguridad escolar</i>	Liceo Industrial A 107	38

EDUCACION Y COMPUTACION

164	<i>Para diseñar el software educativo</i>	Raúl Marín C. y otro	43
167	<i>¿Qué evaluar en un software educativo?</i>	María A. Olivarez Z.	39
168	<i>La Informática en la escuela y en la formación de profesores</i>	Raúl Fuentes F. y otro	28

EFEMERIDES

164	<i>Desde Yungay a la FACH</i>	Francisco Raynaud L.	8
167	<i>Aniversario del mes de julio</i>	Francisco Raynaud L.	6
	<i>Bicentenario de la Revolución Francesa</i>	Francisco Raynaud L.	6
	<i>Liceo N° 1 de Niñas Javiera Carrera</i>	José Luis Paine T.	8
168	<i>CPEIP. Nuevo aniversario</i>	Liliana Yanković N.	5
169	<i>Día Internacional de la alfabetización</i>	Francisco Raynaud L.	6

DOCUMENTOS

170	<i>Toma de posesión del estrecho de Magallanes</i>	Liliana Yanković N.	7
	<i>Chile: tierra y mar llenos de posibilidades</i>	Francisco Raynaud L.	6
	<i>El 12 de octubre</i>	Liliana Yanković N.	7

EN EL CENTENARIO DE GABRIELA MISTRAL

164	<i>Presencia de la Décima Región en la obra de Gabriela Mistral</i>	Juan Vergara C.	52
165	<i>Antología de algunas reflexiones de Gabriela Mistral 1911 a 1912. Lucila y su paso por el desierto</i>	Francisco Raynaud L. Liceo de Niñas de Antofagasta	80 77
167	<i>La quebrada</i>	Francisco Raynaud L.	50
168	<i>Gabriela Mistral y Chillán</i>	Carlos Ibacache I.	49
169	<i>Gabriela Mistral: su concepto pedagógico y artístico</i>	Liu Xiaopei	54
170	<i>"Yo conocí a Gabriela Mistral" I</i>	Alvaro Valenzuela F.	48
171	<i>"Yo conocí a Gabriela Mistral" II</i>	Alvaro Valenzuela F.	56
172	<i>"Yo conocí a Gabriela Mistral" III</i>	Alvaro Valenzuela F.	56
173	<i>Ronda de poemas</i>		60

ENTREVISTAS

167	<i>Rosa Markmann</i>	María T. Escoffier	13
	<i>Tres ejemplos de hoy</i>	María T. Escoffier	15

EVALUACION

164	<i>Taller de evaluación diferenciada</i>	Nibaldo Gaete O.	34
-----	--	------------------	----

HISTORIA EDUCACIONAL

164	<i>Un Santiago de Compostela para los maestros primarios</i>	René Leivà B.	61
166	<i>Y nació el Instituto Pedagógico</i>	Emma Salas N.	59
168	<i>La educación en la época de O'Higgins</i>	Roberto Munizaga A.	41
	<i>La Instrucción Primaria Obligatoria</i>	Emma Salas N.	46
172	<i>El Congreso Nacional Pedagógico de 1889</i>	Emma Salas N.	49
	<i>A ochenta años de la fundación del movimiento scout chileno</i>	Enrique López M.	53

HOMENAJE AL PROFESOR

171	<i>Luis Eliodoro Cereceda Arancibia</i>	Francisco Raynaud L.	19
	<i>Vocación de un oficio</i>	Marino Pizarro P.	21
	<i>Los profesores más representativos de 1989:</i>	Francisco Raynaud L.	26
	<i>Marcos Alejandro Montenegro Carmona,</i>		
	<i>Mirna Yolanda Acevedo Acevedo,</i>		
	<i>Héctor Milcíades Espinoza Arévalo,</i>		
	<i>Rosa Ida Gómez Miranda</i>		
	<i>Profesores más representativos de las regiones</i>	Liliana Yanković N.	34
172	<i>El Día del Profesor</i>	Francisco Raynaud L.	16

INFORMACION A LA COMUNIDAD

172	<i>Resultados del SIMCE</i>	Ministerio de Educación	41
	<i>Mejoramiento de la calidad de la educación</i>	Judith Araya R.	44

INFORMACION A LOS DOCENTES

164	<i>Calendario escolar</i>		6
-----	---------------------------	--	---

	<i>Educación para el tiempo libre</i>		9
165	<i>Nuevas directrices para la educación extraescolar</i>		6
166	<i>Chile y su mar. Exportaciones, pesquerías, espacios marítimos</i>	Miguel Angel Oviedo	17

INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

164	<i>El desayuno y el rendimiento escolar</i>		38
	<i>Ajuste al trabajo escolar: un problema</i>	Baruch Belmar C.	39
165	<i>Para que los niños de Chile conozcan su patria</i>	Manuel Dannemann	62
167	<i>Hidatidosis: una enfermedad infecciosa</i>	Aída Kirschbaum K. y otra	43
168	<i>Tratamiento en niños disléxicos severos</i>	Arturo Pinto G. y otros	33
170	<i>Influencia de la TV en los alumnos</i>	Hellmuth Tatter P. y otros	41

LIBROS Y REVISTAS

164	Boletines, noticieros, periódicos y revistas recibidos: <i>Boletín interamericano de educación musical</i> . Universidad de Chile, Facultad de Artes y OEA. N° 10, Santiago de Chile, 1988. <i>China construye</i> . Instituto de Bienestar de China, Vol. XXIX, N° 11, Beijing, China, 1988. <i>Educación</i> . OEA. Año V, N° 4, Madrid, España, 1988. <i>Experience</i> , Université Lumière Lyon 2. N° 4, Lyon, Francia, 1988. <i>Gran Bretaña Hoy</i> . Ministerio de Relaciones Exteriores y del Commonwealth. Londres, Inglaterra, 1988. <i>Medios audiovisuales</i> . Movipress S.A. N° 160, Madrid, España, 1988. <i>Noticiero Quinto Centenario</i> . OEA, N° 10 Washington, EE.UU., 1988. <i>Occidente</i> . Club de la República. Año XLIV, N° 328, Santiago de Chile, 1988. <i>Profesiones y empresas</i> . Editepsa. Año XV, N° 3, Madrid, España, 1988. <i>Revista musical chilena</i> . Facultad de Artes, Universidad de Chile. Año XLII, N° 109, Santiago de Chile, 1988.	Francisco Raynaud L.	67
164	Crónica bibliográfica: <i>Chipana</i> . Víctor Carvajal <i>Diálogos educacionales 9-10</i> , Universidad de Playa Ancha. Año VI, Valparaíso, Chile, 1987. <i>Diccionario de computación Inglés-español</i> . Vladimir Tomić, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988. <i>El libro de las preguntas</i> . Selección Pablo Neruda, Bello-Rayuela Editorial, Santiago de Chile, 1988. <i>Fisonomía histórica de Chile</i> . Jaime Eyzaguirre. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1983. <i>Misión Alfa Centauro</i> . Alberto Balcells y otros. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988. <i>Poesía Chilena I</i> . Alfonso Calderón. Pehuén, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1988.	Liliana Yanković N.	66

- 165 Crónica bibliográfica: Liliana Yanković N. 80
El polizón de la Santa María. Jacqueline Balcells, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988.
El último mohicano. James Fenimore Cooper. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988.
Extraños visitantes y otros cuentos. Miguel Reyes Suárez. Santiago de Chile, 1988.
La medicina hacia el año 2000. Armando Roa. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1988.
Las crónicas de Narnia. Libro III. C.S. Lewis. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1988.
Tartufo o el impostor. Molière. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1988.
- 168 Revistas y boletines recibidos. Liliana Yanković N. 55
Boletín informativo. UNISUR. Año 2, N° 15, Bogotá, Colombia, 1988.
Cuadernos de Educación. CIDE. 183. Año XX, Santiago de Chile, 1989.
Gran Bretaña Hoy. Ministerio de Relaciones Exteriores y del Commonwealth, Londres, Inglaterra, 1989.
Occidente. Año XLI, N° 330. Santiago de Chile, 1989.
Perspectiva educacional. Universidad Católica, Valparaíso, Chile, 1988.
Razones N° 11. Fundación Latinoamericana de Estudios Sociales, Santiago de Chile, 1989.
Revista Carabineros de Chile. Año XLIII, N° 409, Santiago de Chile, 1989.
Sources. Unesco. N° 4, París, Francia, 1989.
- 169 Libros recibidos Liliana Yanković N. 70
Animales, animalitos, animalotes. Ana María Güiraldes. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1989.
Educación a distancia y sector rural. Andrés R. Novoa. UNISUR. Bogotá, Colombia, 1986.
Gabriela en la V Región. René Leiva Berríos, N°s 72 y 73. Diario La Estrella de Valparaíso, Chile, 1989.
La Cabaña del Tío Tom. Harriet Beecher Stowe. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989.
La isla del tesoro. Robert Louis Stevenson. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989.
La rebelión de las masas. José Ortega y Gasset. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989.
Leo solito. Clementina Maldonado. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1989.
Resúmenes. Universidad Santiago de Chile, Santiago de Chile, 1989.
- 169 Revistas y boletines recibidos. Liliana Yanković N. 71
Boletín de Lima. N° 63, año 11, Lima, Perú, 1989.
Bulletin du bureau international d'Education N° 250, año 63, Unesco, París, Francia, 1989.
Cahiers Del'Education Nationale. N° 68. París, Francia, 1989.
China construye. Instituto de Bienestar de China. Vol. XXXV, N° 4, Beijing, China, 1989.
Educación. OEA. Año VI, N°s 26-27, Madrid, España, 1989.

- 170 *Parvulicosas*. Secretaría Ministerial de Educación, Vol. II, Nº 2, Punta Arenas, Chile, 1989.
Pedagogía. Universidad Pedagógica Nacional. Vol. 5, Nº 15, México, 1989.
Revista de Educación Química. CPEIP. Vol. 13, Nº 2, Santiago de Chile, 1989.
Revista de Pedagogía. Fide Secundaria. Año XXXIX, Nº 318, Santiago de Chile, 1989.
Schedario. Biblioteca de Documentación Pedagógica. Año XXXVI. Nºs 214 y 216, Firenze, Italia, 1989.
 Libros, revistas, catálogos, memorias:
Anthropos. Instituto Superior Salesiano de Filosofía y Educación. Año X, 1-18, Caracas, Venezuela, 1989.
Arco. Revista del pensamiento colombiano Bogotá, Colombia, 1989.
De pluma y pelo. Rafael Maluenda. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989.
Fantasia y ciencia ficción. Departamento de Cultura del MINEDUC. Santiago de Chile, 1989.
Gabriela Mistral. A cien años de su nacimiento, 1889-1989. Biblioteca Nacional, Santiago de Chile, 1989.
La rebelión de los robots. Alberto Balcells y otros. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989.
Memoria anual 1988. Secretaría Ministerial de Educación. Región del Maule, Chile, 1989.
Sources. UNESCO. Nº 6. París, Francia, 1989.
- 170 Revistas y boletines recibidos.
Boletín de Legislación. Centro de Documentación. MINEDUC. Año X, Nºs 111-113, Santiago de Chile, 1989.
CON.VEN.SE. Liceo Comercial de Tomé, Chile, 1989.
Creciendo en el arte. Escuela de Cultura y Difusión Artística de Chillán. Año 2, Nº 1, Chillán, Chile, 1989.
Novedades. UNESCO. París, Francia, 1989.
Occidente. Club de la República. Año XLV, Nº 331, Santiago de Chile, 1989.
Plus Ultra. Centro de ex alumnos normalistas de Copiapó. Chile, 1989.
Profesiones y empresas. Editepsa. Año XVI, Nº 2, Madrid, España, 1989.
Revista de Pedagogía. Fide Secundaria. Año XXXIX, Nº 319, Santiago de Chile, 1989.
- 171 Revistas recibidas
Cuadernos de Educación. CIDE. 186, Santiago de Chile, 1989.
China construye. Instituto de Bienestar de China. Vol. XXX, Nº 9, Beijing, China, 1989.
Estrellita 50. Escuela Villa Las Estrellas. Territorio antártico chileno, 1989.
Gran Bretaña Hoy. Ministerio de Relaciones Exteriores y del Commonwealth. Londres, Inglaterra, 1989.
Proyección. Secretaría Nacional de Relaciones Culturales. Nº 14, Año 11, Santiago de Chile, 1989.
Revista Carabineros de Chile. Año XLIII, Nº 411.
- Francisco Raynaud L. 59
- Liliana Yanković N. 60
- Liliana Yanković N. 65

- 172 Santiago de Chile, 1989.
Trabajos de educación en ciencias. Universidad Nacional de Córdoba. Nº 1, Argentina, 1989.
 Libros recibidos
Jack y Jill. Louisa M. Alcott. Editorial Zig-Zag, Santiago de Chile, 1989.
La bandada de palomas. Camilo José Cela. Ediciones Alfaguara, Santillana S.A. Bogotá, Colombia, 1988.
La mujer en la Iglesia y en el mundo. Ediciones Paulinas-Ilades, Santiago de Chile, 1989.
Lagar. Gabriela Mistral. Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1989.
Leo Pulgamágica o la caza de leones en Oberfimmel. Janosch. Ediciones Alfaguara. Santillana, Bogotá, Colombia, 1989.
Prosa de Gabriela Mistral. Gabriela Mistral. Editorial Universitaria, 1989.
- 172 Revistas recibidas
Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas. Vol. 7, Nº 2, Barcelona, España, 1989.
Medios audiovisuales. Movipress S. A. Nº 164, Madrid, España, 1989.
Política y estrategia. ANEPE, Nº 50, Santiago de Chile, 1989.
Presencia. Instituto de Servicio Educacional Chile. Nº 26, Santiago de Chile, 1989.
Profesiones y empresas. Editepsa. Año XVI, Nº 2, Madrid, España, 1989.
Revista de educación rural. Escuela Teniente Serrano. Nº 9, Quilpué, Chile, 1989.
Trilogía. Instituto Profesional de Santiago, Vol. 8, Nºs 14 y 15, Santiago de Chile, 1988.
- 173 Revistas recibidas
Academia. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Editorial Universitaria, Nº 18. Santiago de Chile, 1989.
Educación. OEA. Año VI, Nºs 29 y 30, Madrid, España, 1989.
Educación Física, Chile. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago de Chile, 1989.
Escenario. Escuela de Cultura y Difusión Artística. Suplemento Cultural del Diario Austral de Temuco, Nº 2, Temuco, Chile, 1989.
Familia. CENFA. Nº 21, Santiago de Chile, 1989.
Nosotros. Colegio Técnico Profesional República Argentina (Ex D 27). Nº 8, Santiago de Chile, 1989.
Revista de la Educación Superior. ANUIES. Vol. XVII, Nº 2 (66), México, 1989.
Revista Interamericana de Educación de Adultos. OEA-CREFAL. Vol. 11, Nº 2, Pátzcuaro, México, 1988.
Revista de Pedagogía. FIDE Secundaria, 322, Año XXXIX, Santiago de Chile, 1989.

Liliana Yanković N.

63

Liliana Yanković N.

64

Liliana Yanković N.

67

Tiempo seguro. ACHS. N° 5, Santiago de Chile, 1989.

MAESTROS CHILENOS

164	<i>Educadores chilenos hacen soberanía. Profesores que han hecho noticia</i> (Angel Custodio González, Marianne Peronard, Elías Quezada, y otros).	Rosita Garrido L. Francisco Raynaud L.	13 23
167	<i>Profesores que han hecho noticia</i> (Enrique Becerra, Gregoria Geraldo, Alejandro Verdugo, y otros).	Francisco Raynaud L.	23
168	<i>Profesores hacen noticia</i> (Juan Cartes, María T. Femenías, Carlos Ravest, y otros).	Francisco Raynaud L.	12
169	<i>Profesores hacen noticia</i> (Octavio Avilez, Ladín Cantó, Adriana Peña, y otros).	Francisco Raynaud L.	14
170	<i>Profesores hacen noticia</i> (Eleazar Villena, Cecilia Castaings, Claudio Molina, y otros).	Francisco Raynaud L.	15
171	<i>Profesores hacen noticia</i> (Humberto Miranda, Augusto Poblete, Pedro Sazo, y otros).	Francisco Raynaud L.	14
173	<i>Profesores hacen noticia</i> (Alfonso Coopman, Antonia Goyenechea, Lautaro Ramos, y otros).	Francisco Raynaud L.	12

MUSICA

170	<i>Coro de Voces Blancas Santa Cecilia de Angol</i>	Ana M. Fuentes C.	53
-----	---	-------------------	----

NUESTRO CHILE

168	<i>La leyenda del Sillahuay</i>	Pablo Campos C.	56
169	<i>La Filarmónica</i>	Mauricio Camus A.	67
173	<i>Andacollo. Tradición y fe religiosa</i>	Gonzalo Tapia D.	62

ORIENTACION

170	<i>La Orientación en educación básica y media</i>	Waldemar Catalán y otros	32
-----	---	--------------------------	----

PAGINAS ABIERTAS

164	<i>Aprendiendo a educar</i>	Sergio Moreira E.	46
-----	-----------------------------	-------------------	----

PANORAMA REGIONAL

164	<i>Experiencia docente en internado municipal</i>	Javier Espinoza P.	16
-----	---	--------------------	----

PATRIMONIOS UNIVERSALES

165	<i>Sri Lanka, una isla llena de tesoros</i>	Raoul Zamora	75
-----	---	--------------	----

¡PELIGRO!

164	<i>Cuestionario de inspección del hogar</i>	César Sepúlveda A.	50
165	<i>Síndrome del niño maltratado</i>	Cristián Araya y otra	70

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

170	<i>¿Cómo se hace una revista? I</i>	Departamento de Educación Extraescolar. Ministerio de Educación.	40
171	<i>¿Cómo se hace una revista? II</i>	Depto. Educación Extraescolar. Ministerio de Educación.	49
172	<i>¿Cómo se hace una revista? III y final</i>	Depto. Educación Extraescolar. Ministerio de Educación.	34

POESIA Y PROSA DE PROFESORES (autores incluidos en Espacio para crear)

169	Poemas	Luis Alberto Ortega R.	79
170	Poemas	Isabel Orrego I.	79
171	Prosa. Recuerdos de Coronel	Raquel Martínez M.	77
172	Poema. Mensaje a un alumno acerca de su profesor	Deris Araya L.	79

REPORTAJE

166	Hospital del Profesor: abierto de par en par	María T. Escoffier	11
-----	--	--------------------	----

TEATRO

165	Enseñar a "ver" teatro	Hernán Quintanilla M.	37
167	Grupo Tarima de San Fernando	Manuel Gallegos A.	47

TEMAS CENTRALES (Resultados del Concurso "Compartamos experiencias de aprendizaje")

165	Felicidad es aprender Química	Claudio Gebauer C.	15
	Taller de expresión verbal	Elena Segura V.	22
	Plan de integración de la familia al proceso educativo	Annabella Ogalde I.	27

TEMAS PEDAGOGICOS ESPECIFICOS

164	Formación del hábito de lectura	Juan Morales P.	24
	¿Qué hago con el alumno que tiene dislexia?	Viviana Ruiz Ch.	27
	Herramientas de madera para uso agrícola	Juan Toro E. y otro	31
165	Iniciación temprana en la lectura: interrogantes y respuestas	Mabel Condemarín	40
	Instrumento para determinar intereses en Física y Tecnología	María Calderón B.	50
	El problema de la enseñanza de conceptos científicos	Lucía Santelices C.	57
166	La expresión oral y la lengua materna	Teresa Clerc M.	32
	El período silente	Ninette Cartes E.	38
	Formación de un herbario	Oswaldo Martínez M.	43
	La literatura infantil: un medio para el fomento de nuestra vocación marítima	Lautaro Ramos G.	49
167	Los préstamos lingüísticos ingleses	Guillermina Osses U.	33
168	Experiencias interesantes en huertos escolares	Dirección Provincial de Educación de San Felipe-Los Andes	19
169	¿Cómo se comportan las plantas?	Departamento de Ciencias Naturales, CPEIP	20
170	La enseñanza de la literatura en la educación media	Begoña Argaluz F.	16
171	Jugando con los múltiplos de siete	Angel Gajardo A.	40
	Análisis de los errores en la enseñanza del inglés	Patricia Germany G.	43
172	Matemática y Castellano: un alegre aprendizaje	María L. Durán y otra	29

TEMAS PEDAGOGICOS GENERALES

165	La calidad de la educación en nuestro tiempo	Sergio Maltés G.	32
166	Alternativas para flexibilizar el currículo	Dina Taky M.	20
	La personalización de la educación: una filosofía para llevar al aula	Carlos Avilés T.	26
167	La función de los pedagogos	Luis Gómez C.	24
	Finalidad de la educación chilena en nuestro tiempo	Sylvia Alvarez R.	29
168	Calidad de la educación	Baruch Belmar C.	13
169	Interacción profesor-alumno en Jung y Rogers	Cristián Araya M. y otra	15
172	La universidad y sus responsabilidades	Héctor Croxatto R.	19
	La imagen visual y el proceso educativo	Claudio Jorquera A.	24

Nota: Este Decreto fue publicado en el Diario Oficial de la República de Chile el jueves 9 de noviembre de 1989.

APRUEBA PROGRAMA EDUCATIVO PARA EL 2º NIVEL DE TRANSICION DE EDUCACION PARVULARIA

Núm. 150 exento.— Santiago, 9 de Octubre de 1989.—
Considerando:

Que, por decreto supremo de Educación N° 187, de 1974, se aprobaron los programas para Educación Parvularia, nivel de transición, los que se aplicarán hasta el año lectivo 1989,

Que, cumplida la aplicación y evaluación de este instrumento técnico se determinó su reformulación en atención a la necesidad de reorientar el proceso educativo de acuerdo con la concepción curricular actual, a los objetivos, principios y características de la Educación Parvularia; de las Políticas Educativas del Supremo Gobierno y de la experiencia aportada por docentes del nivel,

Que, con este programa educativo se pretende clarificar la definición de los niveles básicos de desarrollo deseables de alcanzar por el párvulo chileno de 5 a 6 años de edad y su inserción dentro del marco referencial en que éste ocurre, estableciendo las bases de una personalidad armónica y equilibrada; y,

Visto: Lo dispuesto en el decreto supremo de Educación N° 2.039, 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 1º.— Apruébase a contar del año lectivo 1990, el siguiente Programa Educativo para el 2º nivel

de transición de Educación Parvularia, el que se aplicará con carácter experimental durante 4 años, en los establecimientos educacionales del país y que tengan la calidad de Cooperadores de la Función Educativa del Estado.

El Programa Educativo está estructurado sobre la base de Objetivos Generales y Objetivos Específicos que abarcan todos los aspectos del desarrollo del niño y tiene un carácter eminentemente flexible.

OBJETIVO GENERAL:

Reconocer aspectos de su singularidad como persona individual y social.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.— Construir un sentido de autoestima, de autoconfianza y de autoaceptación de sí mismo, como fuente válida de juicio.
- 2.— Confiar en sí mismo y ser cada vez más autónomo en sus juegos y trabajos.
- 3.— Manifestarse de una manera personal y singular, producir ideas, buscar soluciones a problemas diferentes y nuevos para él.
- 4.— Actuar social y emocionalmente en forma aceptable y sana para sí mismo y para los demás, e iniciarse en la comunicación y aceptación de diferentes puntos de vista.

OBJETIVO GENERAL:

Responsabilizarse gradualmente de sí mismo, de sus relaciones con los demás y con su medio ambiente.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.- Tomar conciencia de objetos, de sí mismo y de los otros.
- 2.- Expresar su sensibilidad frente al ambiente y a los estímulos diversos.
- 3.- Expresar capacidad para tolerar y enfrentar dificultades en la resolución de problemas.

OBJETIVO GENERAL:

Reforzar su desarrollo psicomotor.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.- Tomar conciencia de su propio cuerpo y de sus posibilidades.
- 2.- Controlar movimientos globales y específicos y buscar el equilibrio corporal (y postural).
- 3.- Manejar la respiración como medio para evitar la fatiga y para el logro de la relajación.
- 4.- Definir su lateralidad y descubrir la simetría de su cuerpo por medio del juego psicomotor.
- 5.- Descubrir la forma como el espacio afecta sus movimientos.

OBJETIVO GENERAL:

Afianzar la producción de ideas, sentimientos, experiencias, a través de las diferentes formas de expresión.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.- Conocer y manejar materiales, espacios y situaciones que faciliten la expresión.
- 2.- Expresar sensaciones, sentimientos y experiencias a través de diversos medios.
- 3.- Comunicar sus impresiones acerca de la vida humana, la naturaleza y la cultura.

OBJETIVO GENERAL:

Descubrir manifestaciones de la vida humana, de los animales, vegetales, minerales, objetos, fenómenos y situaciones a través de experiencias directas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.- Expresar interés y curiosidad por las manifestaciones de la vida natural, social y cultural.
- 2.- Descubrir y aventurar respuestas, sobre hechos y fenómenos que se producen en su entorno cercano, a través de la observación, comparación, exploración y experimentación.
- 3.- Establecer posibles relaciones de interdependencia entre la vida de las personas y otros elementos del medio natural, social y cultural en que el niño vive.

OBJETIVO GENERAL:

Establecer relaciones de espacio-tiempo, de causalidad y lógico-matemáticas.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- 1.- Determinar relaciones especiales con respecto a sí mismo y entre elementos externos.
- 2.- Resolver problemas de agrupar y formar colecciones de objetos, figuras, imágenes, considerando sus atributos.
- 3.- Determinar relaciones de acuerdo a propiedades cuantitativas y de orden de los objetos.
- 4.- Determinar relaciones de equivalencia, correspondencia, cuantificación no-numérica, cardinalidad, ordenación de los objetos.
- 5.- Establecer relaciones temporales de sucesión y duración en situaciones, hechos y fenómenos que acontecen y acciones que realiza.

Artículo 2º.— La supervisión y evaluación de la aplicación del presente Programa Educativo corresponderá a la Secretaría Regional Ministerial de Educación, sin perjuicio de las atribuciones que en esta materia competen a la División de Educación General.

Artículo 3º.— Las situaciones no previstas en el presente decreto serán resueltas por la División de Educación General.

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.

LIMITROFE

Prof. Juan José Ramírez Avalos
Liceo A 25 Eleuterio Ramírez
Calama, II Región



Las esposas se ciñeron en las muñecas del muchacho; después fue ingresado en la patrulla. No comprendía por qué sucedieron las cosas, pero los hechos se agolpaban en su mente y le impedían razonar.

Lo cometido estaba mal, necesitaba un castigo y quizás si era el único que merecía recibir toda la culpa.

Nunca fue un buen estudiante, pero en forma esporádica trató de realizar algún intento, no siempre de mucho éxito y tal vez para aquellos que gustan de poner etiquetas, sin que nadie se los pida, podríamos decir que era un perdedor.

Su existencia transcurría entre dos mundos paralelos y antagónicos. Uno de ellos era parte importante de su vida, donde podríamos decir que existía su hogar; y pasando por alto la construcción, tenía ese imán que lo atraía y suavizaba un poco, era su madre, un verdadero baluarte de fortaleza, que lo impulsaba a seguir adelante cada día, para que tuviera la oportunidad de salir adelante, mediante la educación.

Su otro mundo, la escuela: "El sistema educativo", en lucha permanente contra ese ambiente adverso que aplasta y que disminuye al ser humano.

Esa lucha eterna de la escuela y ese conglomerado

que la ataca constantemente en distintas formas y de diferentes lugares, tanto dentro como fuera de ella, que conforman la acción de los "antiescuela". El bien y el mal que siempre acecha; que aparece en cualquier momento y que siempre triunfa cuando un niño es eliminado del "sistema", pasando a engrosar las filas de los resentidos, antisociales y antiescuela.

El muchacho alzó las dos manos, para acomodar el mechón en su frente, mientras las lágrimas caían por su mejilla cuando la patrulla pasó junto a la escuela.

Ya no quedaba nada que hacer, sino el arrepentimiento. Sus mejores momentos los había pasado entre esas cuatro paredes y también ese momento amargo, cuando todo se derrumbó, frente a ese 3,9 que debió haber sido un cuatro, para que continuara en el colegio.

—¡Tú no estudiaste!... ¡Tú no te preocupaste!...

—¡Tú lo mereces!... ¡Tú eres desordenado!...

Las razones fueron muchas, pero ya no valía la pena recordar ese momento, ni el rostro acongojado de serena impotencia de su madre; ni las manos curtidas de lavar ajeno cuando le acariciaron el pelo antes de partir en la patrulla.

Sólo sus palabras, a modo de despedida, quedaron resonando como un eco en su mente: —¡Cuídate, hijo, p'a que pal otro año volvai a la escuela!...

Reinaldo Valenzuela Proboste. Nació en Lebu, provincia de Arauco, VIII Región. Obtuvo su título de profesor en la Escuela Normal de Victoria. Se ha desempeñado como directivo-docente durante varios años. Actualmente ocupa el cargo de subdirector de la Escuela E 504, de Talcahuano. Ha obtenido premios en concursos de cuentos para profesores.

RUEGO

*Ruego, Señor, por todos los que sufren,
y en mis ruegos te invoco, Ser Amado,
por aquellos que ofenden lo divino,
por todas las creaturas que has creado.*

*Mis plegarias también son por los
pobres,
por los seres que anidan amarguras,
por los niños descalzos que caminan,
con sus plantas sangrantes por la
herida.*

*Ruego por la tragedia que no llegue,
por la tristeza, pena y sufrimiento,
ruego por el consuelo de las almas,
también porque cesen los lamentos.*

*¡Oh Señor! Tú que sabes de las penas,
del que camina ciego entre abrojos,
alivia por mi ruego sus pesares,
y entrégale la paz, Señor de todos.*

*Ruego por el mañana venturoso,
por el árbol, la flor y la montaña,
porque marchemos juntos por la senda,
que nos lleve hacia el sol y la
esperanza.*



COMPARTAMOS EL PAN

*Hermano ven, acércate a la mesa,
compartamos el pan que nos espera,
conversemos de todo lo que es nuestro,
verás qué hermosa es la charla amena.*

*Confórtate conmigo, hermano bueno,
cuéntame todas tus penas y esperanzas,
caminemos muy juntos a un día nuevo,
amasemos el pan para un mañana.*

*Pensemos que la vida es un camino,
un camino muy largo y muy penoso,
y si solos intentamos recorrerlo,
lo encontraremos siempre doloroso.*

*Por eso hermano te invito yo a la mesa,
a compartir mi pan y a libar de mi vino,
juntos soñemos un mundo más humano,
donde no exista el odio ni la tristeza.*

*Caminaremos siempre abriendo sendas,
cultivando las flores y cantando a la vida,
agradeciendo al Padre por sus dones,
y compartiendo el pan de amor y paz,
día tras día.*

LA SONRISA

*¡Qué hermoso es recibir una sonrisa!
cuando todo es tan frío y tan violento,
es más que una palabra, es un aliento,
es el comunicar sin decir nada.*

*La vida de los hombres necesita,
que todo sea más que entendimiento,
que no exista violencia ni pesares,
que haya una sonrisa, ya lo creo.*

*Que la guerra se aleje para siempre,
que todo sea paz, luz y armonía,
que los seres se entiendan en la tierra,
y que broten sonrisas de alegrías.*

*Y que todos vivamos como hermanos,
que los pueblos unidos busquen sendas,
que se destierre el hambre y la ignorancia,
que sumemos esfuerzos y esperanzas.*

*Que la Naturaleza sea más bella,
que los mares, el sol y la montaña,
nos entreguen por siempre esa alegría,
mostrando la sonrisa del mañana.*

A PROPOSITO DE EDUCACION

El profesor Luis Ramírez Vera nos ha enviado su libro *ALGUNAS INTENCIONES. Pistas de reflexión para el trabajo pedagógico*, publicado a fines de 1989 en la ciudad de Talca.

El autor de la obra es docente del colegio Salesiano El Salvador y del

Instituto San Agustín de esa ciudad, capital de la VII Región.

En su comunicación, el profesor Ramírez Vera expresa: "Como fiel lector de la *Revista de Educación* por muchos años, quiero compartir con ustedes este modesto e imperfecto trabajo que he editado en co-

laboración con uno de mis alumnos, el dibujante Oliver Tarántola".

Nosotros, por nuestra parte, deseamos dar a conocer a la familia educativa algunos fragmentos del libro, que ofrece variadas reflexiones que nos parecen útiles de considerar en el comienzo de la tarea escolar.

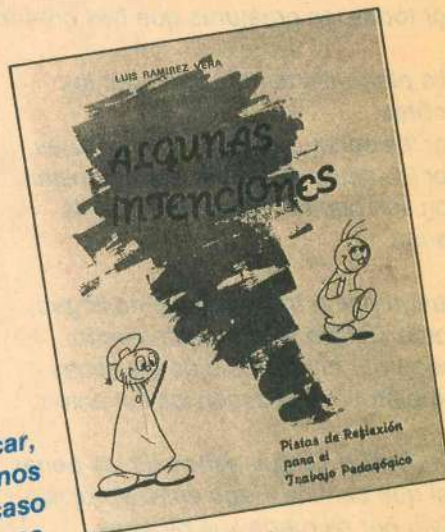


Ojalá que cada una de mis clases sea una buena nueva.

En la novedad de mi mensaje estará siempre la clave del éxito de mi desempeño.

Si estoy aquí para "hacer clases" (o para "pasar materia") cumplo con dictarlas y ésa es mi tarea.

Si estoy aquí para educar, el fracaso de mis alumnos pasa por el fracaso de mi propia tarea.



Los años de estudio para llegar a ser profesor, son importantes... el título es importante. Pero ambas condiciones nos sacan nada más del estado embrionario... no constituyen ni siquiera el parto, el nacimiento al mundo de la profesión pedagógica. Cuando pasen los años y uno de aquellos que me acompañó en el aula se me acerque y me llame maestro, recién, quizás, habré aprobado mi examen como educador.



Si mi autoridad se disipa fácilmente con mi ausencia, ¿fui realmente autoridad frente a mis alumnos?





En este número del Boletín Informativo, nuestra amiga la hormiga de ONEMI, nos enseña como proceder ante una emergencia de incendio en un establecimiento educacional.

A Al producirse un principio de incendio, en cualquier lugar del establecimiento, se debe proceder de inmediato a dar la Alarma Interna, que consistirá en un toque de campana o timbres, acordado previamente y se procederá a evacuar rápidamente aquella parte comprometida por el fuego, actuando en perfecto orden, manteniendo la serenidad y calma en el resto del establecimiento.



B Junto con la alarma interna, debe procederse a dar la alarma exterior empleando las vías más rápidas (teléfonos, vehículos, entre otros). La alarma se dirigirá primero al Cuerpo de Bomberos más próximo, luego a Carabineros y a los Servicios de Salud si fuera necesario.

C El principio de incendio debe ser atacado con la máxima rapidez y decisión. Es necesario (investigar olores extraños, humos u otros indicios).



D Antes de proceder a atacar el fuego en cercanías de circuitos eléctricos (como en el caso de talleres), debe verificarse que la energía eléctrica haya sido interrumpida. Cuando se ubique el fuego es necesario trabajar, en lo posible sin abrir puertas ni ventanas, para evitar así su inmediato avivamiento por el violento ingreso de aire.

“ DE USTED DEPENDE PROTEGER SU VIDA ”
Se lo recuerda la Oficina Nacional de Emergencia del Ministerio del Interior

PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

¡Perfecciónese con nosotros suscribiéndose!



El perfeccionamiento es una necesidad para Ud., señor profesor. Usted acude habitualmente a cursos y seminarios presenciales o a distancia, en una tarea constante de capacitación técnica.

Pero requiere, además, un sistema de perfeccionamiento que mes a mes lo informe y lo ponga en comunicación con sus colegas. Este sistema es la REVISTA DE EDUCACION, el medio de información del profesor chileno.

Cada número suelto de la revista en este año tiene un valor de \$ 600. Si se suscribe le costará sólo \$ 450, porque el precio de la suscripción anual es de \$ 4.500.

**Aproveche esta ventaja, suscríbase ahora mismo.
Nuestra dirección es: San Camilo 262 - 4º Piso,
Santiago, teléfonos: 2225038-2225208, Anexo 264.**

En las regiones, converse con nuestros representantes en las diversas Direcciones Provinciales de Educación del país.