

C2

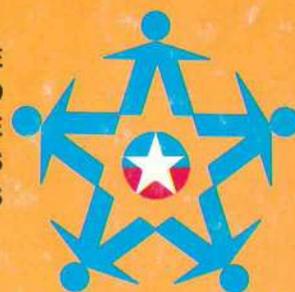
REVISTA DE **educación**

REPUBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACION - CPEIP - JUNIO 1991 - \$ 650 - ISSN 0716-0534

MES DEL MEDIO AMBIENTE

Educadores y educación con sentido ambiental

CENTRO DE PERFECCIONAMIENTO EXPERIMENTACION E INVESTIGACIONES PEDAGOGICAS



Nº 187

EL EFECTO INVERNADERO: POSTER PARA EL AULA

JUNIO: mes del medio ambiente

5 de junio Día internacional del medio ambiente



El mundo que hemos recibido es un regalo. Enseñemos, orientemos, para que no se seque o se queme la rama, la hoja y la flor.

Nuestra torpeza o nuestra indiferencia pueden impedir que disfruten de estos dones las generaciones que vendrán.

UNA NUEVA ETAPA

Nuestra revista ha tenido épocas diversas de florecimiento, existencia regular, tiempos de languidez y períodos de no publicación. A pesar de ello, ha demostrado su fuerza manteniéndose a lo largo de medio siglo. La razón es que el Ministerio necesita un medio de comunicación directa y permanente con los profesores. A su vez los docentes requieren de un medio de difusión donde reciban informaciones e intercambien experiencias. Por ello a esta **Revista de Educación** no le asustan los cambios, por el contrario, los espera y los utiliza para superarse y responder cada vez mejor a la demanda de la comunidad educativa.

La dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas ha decidido que desde el próximo mes esta publicación inicie una nueva etapa y otras autoridades asuman su orientación y su elaboración. En consecuencia, ésta es la última vez que escribo un editorial como director de

este período y aprovecho la ocasión para despedirme de los lectores que a lo largo del país, durante estos dos años, me honraron con su colaboración y apoyo y me orientaron con sus consejos y críticas.

Estamos ciertos que junto con los cambios se reafirmará que la revista es una herramienta útil para el perfeccionamiento y que se reforzará su contenido en relación con ello.

Esperamos que la revista continúe su línea pedagógica, manteniéndose como espacio abierto donde el profesor comparta su pensamiento y los logros y esfuerzos de la difícil y maravillosa tarea del aula.

Por eso al cerrar esta etapa y anunciar la próxima, expresamos el anhelo de un real mejoramiento de la Revista y de su permanencia como elemento de apoyo para el profesor chileno.

Francisco Raynaud López
Director

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

REVISTA DE
educación

Nº 187 - Junio 1991
Santiago de Chile

Periodicidad: mensual durante el año lectivo.
Primera época: 1928-1937 (93 ediciones).
Segunda época: 1941-1964 (96 ediciones).
Nueva época: 1967 hasta la fecha.

MINISTRO DE EDUCACION
Ricardo Lagos Escobar
SUBSECRETARIO DE EDUCACION
Raúl Allard Neumann
REPRESENTANTE LEGAL DE LA PUBLICACION:
Gabriel de Pujadas Hermosilla
Director del Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
Domicilio: Camino Nido de Aguilas s/n
Lo Barnechea, Las Condes, Región Metropolitana.
Director responsable de la publicación:
Francisco Raynaud López
Jefa de Redacción:
Liliana Yanković Nola

CONSEJO SUPERIOR
Presidente, Ministro de Educación
Ricardo Lagos Escobar

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

CONSEJO EDITOR
Presidente, Director de la Revista
Francisco Raynaud López
Secretaria, Jefa de Redacción
Liliana Yanković Nola
Representante de la División de
Educación General
Elsa Peralta Mongge
Representantes del Director
del CPEIP
Gerardo Ruiz Betancur
Coordinadora de Idiomas del CPEIP
Dina Taky Maragaño
Coordinadora de Ciencias Sociales y Filosofía
del CPEIP
Luis von Schakmann Cabrales
Integrante de la Coordinación de Ciencias del
CPEIP
Diva Sobarzo Bravo
Directora del Liceo A 7 de Santiago
Directora Nacional del Colegio de Profesores

Editorial	Francisco Raynaud L.	1
Correo		4

ACTUALIDAD

Panorama noticioso		6
--------------------	--	---

EDUCACION

Temas pedagógicos generales Una educación con sentido ambiental	Alvaro Valenzuela F.	10
Temas pedagógicos específicos Evolución de la enseñanza de las Ciencias Naturales. I Parte	M. A. Aguerrebere. I. Contreras y V. Papić	17
Investigaciones y estudios ¿Saben qué es la densidad?	María Calderón Brito y Hannelore Wiesenborn G.	21
Educación parvularia Recopilación de cuentos olvidados. I. Parte	Miriam Illanes R. y otras	26
Educación especial Proyecto de evaluación diferenciada	Patricia V. Encalada y Deysy C. Hidaigo P.	30
Educación técnico profesional La educación para el trabajo	Carlos R. Velasco y Hermann Schink S.	33
Consejo de Profesores El Consejo de Profesores: espacio de reflexión	Eduardo Castro S.	37

CULTURA

Historia educacional chilena Domingo Amunátegui Solar: Director del Instituto Pedagógico	Emma Salas N.	42
Cine Anhelo y búsqueda de redención	Francisco Raynaud L.	46
Libros y revistas Bibliografía recomendada		49
Libros y folletos recibidos		50
Revistas recibidas		51



NUESTRA PORTADA:
Visión idílica de un rincón de la ciudad de Santiago. La Alameda del Libertador General Bernardo O'Higgins desde el Cerro Santa Lucía, donde se observan árboles, la plaza Vicuña Mackenna y al costado derecho la Biblioteca Nacional.

Fotografía de Manolo Guevara Henríquez.

Con este número circula un poster sobre el efecto invernadero.

Registro de propiedad intelectual N° 78.148

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

Diseño Gráfico
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez
Araldo Guevara Henríquez

Secretaría de Redacción
Gloria Carreño Valderrama

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

REVISTA DE educación

Valores 1991

Precio del ejemplar suelto \$ 650

Suscripción Anual

Contado: \$ 6.000 (efectivo, cheque al día o a 30 días, o dos cheques con 50% al día y 50% a 30 días)

Crédito: \$ 7.200 (sólo convenios con descuento por planilla con un máximo de seis cuotas mensuales)

Internacional: US\$ 90

Para correspondencia, suscripciones, publicidad y ventas dirigirse a **REVISTA DE EDUCACION.**

Camino Nido de Aguilas s/n Lo Barnechea, Santiago - Casilla 16122, Correo 9, Providencia - Teléfonos: 471359 - 471398 - 471236 - Fax: 472137.

En Regiones, comunicarse con nuestros representantes o encargados regionales de proyectos del CPEIP.

DOCUMENTOS

Módulos 9, 10 y 11 del Programa de
Prevención de Riesgos (PRIES) para
alumnos de educación básica

52

MISCELANEA

Espacio para crear
Arbol

Víctor F. Jara D.

64



Temas pedagógicos generales
**UNA EDUCACION
CON SENTIDO
AMBIENTAL** **10**
ALVARO
VALENZUELA F.



Educación parvularia
**RECOPILACION DE
Cuentos
OLVIDADOS.
I. PARTE.** **26**
Miriam Illanes R. y otras



Educación especial



Consejo de Profesores
**EL CONSEJO
DE PROFESORES:
ESPACIO DE
REFLEXION** **37**
Eduardo Castro S.

30 PROYECTO DE
EVALUACION
DIFERENCIADA
Patricia V. Encalada y Deysy C. Hi-
dalgo P.

52 MODULOS 9, 10 Y 11 DEL PROGRAMA
DE PREVENCION DE RIESGOS (PRIES)
PARA ALUMNOS DE EDUCACION
BASICA

AGRADECE A LA REVISTA Y A FALABELLA

Señor Director:

Estimado colega, le saludo muy atentamente, al tiempo que le expreso mis más sinceros agradecimientos por haber sido elegida mi Unidad Educativa para recibir en forma gratuita la Revista de Educación durante el presente año.

Indudablemente que es un aporte altamente significativo para el profesor el hecho de contar con una herramienta tan importante como lo es Revista de Educación en la función de educar, ella le ayuda y le orienta en la delicada misión que tiene en sus manos.

Gustoso le enviaré los agradecimientos correspondientes al Sr. Esteban Inovic, Gerente de S.A.C.I. Falabella, por haber tenido la gentileza de elegir a mi Unidad Educativa para otorgarle, a sugerencia de ustedes, este regalo tan valioso.

Por toda su gentileza, se despide de Ud., muy Atte.

Sergio E. Soto Avila.
Profesor de Estado
Profesor Encargado
Escuela G-46 de Cobija
I. Municipalidad de Camarones
I Región

LA FUERZA DE LAS MUJERES

Señor Director:

El recientemente creado Servicio Nacional de la Mujer, que sirve la ministra Soledad Alvear, comienza a dar sus frutos.

En los primeros días de marzo, el Ministerio de Educación derogó el decreto que impedía la asistencia de adolescentes embarazadas y

alumnos casados a los establecimientos de enseñanza diurna.

El anuncio fue hecho en forma conjunta por el ministro Ricardo Lagos y la ministra del Sernam Soledad Alvear.

El dictamen se basa en un convenio realizado el año recién pasado entre ambas entidades con el objeto de crear instancias educacionales que favorezcan al sector femenino dentro de un programa cuya finalidad es entregar iguales oportunidades a las mujeres en las distintas actividades del ámbito educacional.

Esta beneficiosa medida terminará con el alto índice de deserción tanto por parte de las adolescentes embarazadas como por aquellos alumnos de ambos sexos que contraían matrimonio.

Paralelamente a la circular de este Ministerio, es necesario implementar un plan que dé más énfasis a la Educación Sexual en los establecimientos educacionales, adecuándolos a cada uno de sus niveles.

Otra de las medidas positivas tomadas por ambos ministerios dice relación con el programa de alfabetización de mujeres adultas, cuyo objetivo en el presente año, es educar a 12.000 mujeres en el que se incluyen cursos a distancia.

Se implementará además un programa especial de capacitación laboral y educación familiar destinado a un promedio de 2.500 mujeres de extrema pobreza.

Se ampliará la atención de jardines infantiles y extensión horaria en salas cunas en varias ciudades.

Como se puede apreciar, las mujeres, que durante la dictadura trabajaron para mantener los hogares ante la ausencia o cesantía de su compañero, lucharon por lograr el respeto a los derechos humanos, hicieron lo imposible por mantener unido el núcleo familiar pese al exilio, para reconquistar la democracia, siguen siendo la fuerza que con

la unidad lograrán su real dignificación bajo las reglas que ellas mismas vayan trazando.

Edgard Miranda Barrera
Profesor
Escuela de Educación Especial
F 81
Iquique
I Región

COMPROMISO DE COLABORACION

Señor Director:

En respuesta a su atenta carta enviada a este Coordinador Regional de Proyectos del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, señalo a Ud., que para mí es un agrado colaborar en todo lo que haya menester y, con el mayor empeño posible, en la promoción, distribución, búsqueda de financiamiento, publicaciones u otras para la Revista de Educación.

Pienso igual que Ud. que ésta debería ser leída por todos los profesores de Chile, pero sabemos que por razones económicas fundamentalmente no es así. Por eso es todo un desafío lograr más suscriptores a fin de abaratar costos.

Ahora, Sr. Director, si Ud. me permite, y siguiendo el pensamiento de algunos colegas, querría sugerir dentro de los espacios de la Revista, algunos que fueran novedosos, sugestivos, útiles para diversas áreas del conocimiento, pero en un solo ejemplar, es decir, que cada Revista ofrezca la mayor variedad de contenidos. Mayor participación de las Regiones, énfasis en las metodologías de enseñanza, por ejemplo.

Con lo anterior no quiero decir que esto no se dé, pero habría que enfatizarlo.

Finalmente, reiterarle mi compro-

miso de colaboración hacia Uds.

Quedando a sus órdenes, se despide con toda atención,

Carlos Torres Beltrán
Coordinador Regional, Proyectos
CPEIP
Octava Región

COMPARTEN EXPERIENCIAS

Señor Director:

Las profesoras especialistas de educación diferencial Patricia Encalada Paoletti y Deysy Hidalgo Bravo que a Ud. se dirigen, lo saludan afectuosamente y desean compartir con su prestigiosa Revista, tan valiosa para el profesorado nacional, su experiencia docente representada en un Proyecto de Evaluación Diferenciada, el que se originó como una alternativa de solución ante la diversidad de criterios manejados por los profesores, con lo cual se perjudica directamente a nuestros alumnos con trastornos de aprendizaje no reconociéndoseles ningún avance, reflejándose esto en una injusta calificación.

Dicho proyecto fue aplicado en forma experimental en el año 1988, siendo incluido en 1989 en el Reglamento Interno de Evaluación y Promoción de nuestra Escuela D 91 Centenario. Posteriormente fue aprobado con un reconocimiento especial por parte del Director Provincial de Educación de Arica.

Esperamos que nuestra contribución, en caso de no ser aplicado en su totalidad, sirva de base o motivación a futuras iniciativas de otros colegas, en este aspecto tan difícil de evaluar por la escasa información y documentación al respecto, lo que genera permanentemente confusión en los criterios que la aplican.

SALUDO DE ANIVERSARIO

Rolando Iván Becerra Lagos, Director de la Escuela Rural Municipal F N° 745 de San Antonio de Naltagua, saluda con especial deferencia al Sr. Francisco Raynaud López, Director de la Revista de Educación, y por su digno intermedio a todos los funcionarios de su dependencia y se complace en hacerle llegar sus más cordiales felicitaciones, con motivo de haber celebrado un nuevo aniversario este prestigioso órgano de difusión del Ministerio de

Educación, que sirve como nexo de intercambio de experiencias y perfeccionamiento entre los profesores del país y muy especialmente a los que laboramos en zonas rurales.

Becerra Lagos, junto con reiterar sus congratulaciones, se vale de esta ocasión para manifestarle los sentimientos de su más distinguida consideración y estima.

Con sincero afecto.
Isla de Maipo,
Región Metropolitana, mayo de 1991

Estamos ciertos que en su continuo afán de proporcionar al profesor un apoyo constante en su sacrificada labor, nuestro aporte podría ser considerado y así compartirlo con todos los colegas del país.

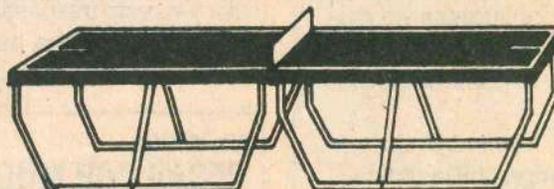
Se despiden afectuosamente,

Patricia V. Encalada Paoletti,
Profesora de Educación Especial

MC/Trastornos del Aprendizaje
Escuela D 91 Centenario
Deysy C. Hidalgo Bravo,
Profesora de Educación Especial
MC/Trastornos del Aprendizaje
Escuela D 91 Centenario
Arica, Primera Región

R. El artículo mencionado se publica en este número.

FABRICA DE MESAS DE PING-PONG **impacto** OLIMPICO



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

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

EXPOSICION Y VENTAS

SAN FRANCISCO 597
FONOS: 6324176 - 392042 - SANTIAGO
FAX 56-2-6324176 - STGO. CHILE

En San Fernando,

SE RECUERDA A DESTACADA EDUCADORA

■ Con motivo de cumplirse el cuadragésimo segundo aniversario de su creación se realizó el 10 de mayo una ceremonia conmemorativa en el Liceo Técnico A 19 de San Fernando.

El acto revistió este año una especial significación ya que ese establecimiento recibió oficialmente el nombre de Felisa Clara Tolup Zeiman. Por Decreto N° 24 de 12 de febrero de 1991 el Ministerio de Educación dio el nombre de esta distinguida profesora, ya fallecida, al actual Liceo Técnico A 19, institución continuadora de la obra de la Escuela Técnica Femenina de San Fernando que creara y dirigiera por muchos años la profesora Felisa Tolup.

En el considerando del decreto se indica "que es de interés del Supremo Gobierno honrar la memoria de aquellas personas que se hayan destacado en la esfera de sus actividades, principalmente en los lugares en que ellas se realizaron y sean un ejemplo para la comunidad nacional".

Durante el homenaje que se rindió a la memoria de la profesora Felisa Tolup, se reseñaron justamente sus acciones humanas y pedagógicas, que la destacaron en el ambiente de la antigua provincia de Colchagua y que la hacen merecedora de ser ejemplo para las nuevas generaciones de profesores y alumnos de la educación media técnico profesional.

A nuestros lectores DESPLEGABLE PARA EL AULA SOBRE EL EFECTO INVERNADERO

■ En el número anterior publicamos un artículo acerca de las altas temperaturas registradas en el planeta durante los últimos años y especialmente en 1990. En esa crónica se indicaba que no es posible por ahora asegurar científicamente que ese calentamiento es producido por el llamado Efecto de Invernadero. Pero tampoco puede ser negada la posible ocurrencia de este fenómeno en el alza de las temperaturas terrestre y aérea.

El Efecto Invernadero es, por lo tanto, un tema de interés para todos y es uno de los peligros que la humanidad enfrenta. Sin embargo, en los comienzos de la vida del planeta el Efecto Invernadero fue una ayuda. La fuerte irradiación ultravioleta proveniente del Sol era atenuada por una capa de dióxido de carbono o anhídrido carbónico existente en la atmósfera, la irradiación llegaba hasta la Tierra y producía calor, el que se extendía por la superficie ayudando al crecimiento de los seres vivos, este calor se transformaba en ondas menos fuertes que las ultravioletas, las que subían desde la Tierra a la atmósfera. La capa de dióxido de carbono actuaba como un filtro que permitía una repartición equilibrada de parte de ese calor y el resto traspasaba la capa de dióxido de carbono hacia la altura.

Los vegetales, plantas y árboles

ayudan a mantener una capa normal de anhídrido carbónico que no es peligrosa. Los vegetales utilizan constantemente el anhídrido carbónico en su proceso de fotosíntesis. Pero el corte de los árboles, los incendios de bosques, y especialmente los desechos de los combustibles han contribuido para que se amplíe esa capa de dióxido de carbono o anhídrido carbónico. Al engrosar ha dejado de ser un filtro, para convertirse en un paraguas y en un techo. Este techo deja que pasen los rayos solares, que son muy potentes, pero impide que suban los rayos calóricos que van desde el suelo a la atmósfera. Estos últimos es probable que hagan subir la temperatura y ello podría ocasionar grandes daños: deterioro de la capa vegetal, sequías, derretimiento de los hielos polares. No es un asunto para dejarnos indiferentes.

El árbol, la selva, son elementos que pueden ayudarnos a impedir éste y otros futuros desastres. Por eso privilegiamos la mantención de los bosques, participamos en la campaña de orientar a las generaciones jóvenes y a la comunidad hacia la plantación, mantención y respeto por los árboles y las áreas verdes.

Señalar esto ha sido el objetivo de este nuevo desplegable que ofrecemos a los lectores y que esperamos pueda ser útil en la sala de clases.

En Chile

PESAR POR MUERTE DE EDUCADORA NORTEAMERICANA

■ El 8 de mayo en Pennsylvania, Estados Unidos, falleció la educadora norteamericana Sister Peter Claver, quien se desempeñó como directora del colegio Villa María Academy de Santiago durante varios años. La capacidad pedagógica, su comprensiva humanidad y su extremado afecto por Chile la destacaron entre las Hermanas Siervas del Inmaculado Corazón de María, que hace más de cincuenta años realizan tareas educacionales en el país. El Gobierno de Chile le otorgó la condecoración Gabriela Mistral por su valiosa labor, recordada con afecto y emoción por las muchas profesoras y alumnas que fueron sus discípulas y colaboradoras.

En V Región INICIO DE UN PROGRAMA AMBIENTAL

los establecimientos educacionales de la región por mil doscientos profesores monitores capacitados especialmente para esta tarea.

La ceremonia inaugural, que se realizó en medio de una desbordante alegría juvenil, fue presidida por los Ministros de Educación, Ricardo Lagos; de Bienes Nacionales, Luis Alvarado y de Minería, Juan Hamilton.

El Ministro de Educación, al dar la partida oficial de la actividad, señaló que ella se inscribe dentro de los planes del Ministerio de Educación. "Hemos planteado —dijo— que es fundamental introducir en los currículos, tanto en la educación formal como en la extraescolar, el tema de la protección del medio ambiente".

El Ministro de Bienes Nacionales habló también en esta ceremonia y señaló que el sector educacional tiene un rol determinante en la tarea de hacer conciencia en toda la comunidad nacional sobre los peligros del deterioro ecológico.

Iniciando simbólicamente el proceso de difusión, el secretario ministerial de Educación de la Quinta Región, profesor Rodrigo González, entregó a las autoridades asistentes los elementos que se utilizarán en la campaña: un afiche, un manual y un programa de acción.

El Ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, se dirige a los miles de alumnos reunidos en la Quinta Vergara de Viña del Mar, en la inauguración del Programa Regional de Educación y Acción Ambiental.

El 3 de mayo en la Quinta Vergara de la comuna de Viña del Mar, Región de Valparaíso, se reunieron cerca de catorce mil estudiantes y profesores de los establecimientos educacionales de la zona, para participar en la ceremonia de inauguración de un valioso Programa Regional de Educación y Acción Ambiental impulsado por la Secretaría Regional Ministerial de Educación.

El propósito fundamental es crear conciencia en los alumnos y en la población de los problemas ambientales que afectan a los chilenos, promoviendo y reforzando una actitud responsable frente a la preservación y conservación del medio ambiente, para vivir en un mundo con equilibrio ecológico y donde se mejore conjuntamente la calidad de vida.

El programa se realizará como

una acción piloto en la Quinta Región para luego aplicarlo en todo el país. El lema del programa es "Todos juntos por un mundo mejor" y comenzará a ser desarrollado en



Las autoridades que presidieron la ceremonia de inauguración del Programa Regional de Educación y Acción Ambiental, entre ellas los ministros de Educación, Bienes Nacionales y de Minería, observan una de las interpretaciones artísticas de los alumnos de la V Región.

Con la Orden Gabriela Mistral MINISTERIO DE EDUCACION CONDECORO AL POETA RAFAEL ALBERTI

El Ministro de Educación, Ricardo Lagos, expresó que Rafael Alberti era "el poeta más poeta del alma hispana". Así calificó a este gran exponente de la cultura contemporánea que fue huésped de la nación chilena durante el viaje que realizó en mayo hacia nuestro país.

Entre los diversos homenajes que se le rindieron durante su estadía en Santiago, destacó la ceremonia realizada en la Biblioteca Nacional, en donde el Ministro de Educación, en nombre del gobierno de Chile, condecoró a Rafael Alberti con la orden Gabriela Mistral en su grado de Gran Oficial. El Ministro de Educación elogió al poeta llamándolo actor y testigo de los acontecimientos de este siglo, "que buscó y cantó a la libertad, a la justicia, a la igualdad".

Rafael Alberti es el único escritor vivo de su generación y uno de los



más grandes poetas de nuestro idioma.

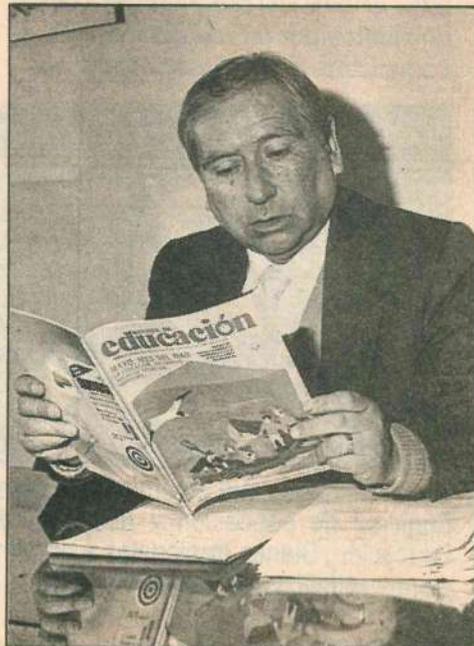
Los homenajes que se le rindieron destacaron la valía de su obra y

El Ministro de Educación, Ricardo Lagos E., abraza al poeta Rafael Alberti, después de haberle entregado la condecoración Gabriela Mistral.

su gran afecto por nuestro país, enriquecido por la amistad que mantuvo con escritores chilenos, entre ellos Pablo Neruda.

CAMBIO EN LA DIRECCION DE LA "REVISTA DE EDUCACION"

La Dirección del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, ha decidido hacer cambios en la dirección de la *Revista de Educación* desde este mes.



Profesor Francisco Raynaud López, quien se desempeñó por dos años como director de la *Revista de Educación*.

El profesor Francisco Raynaud López deja el cargo en el que se mantuvo en los últimos dos años y se integrará a la Coordinación de Idiomas, unidad de Castellano del CPEIP. El profesor Francisco Raynaud trabajó anteriormente en la *Revista de Educación* como miembro de su Consejo Editor, redactor de artículos, jefe de redacción y director subrogante.

Desde el 1° de junio ha asumido la tarea de director de la publicación el director del CPEIP, profesor Gabriel de Pujadas Hermosilla.

Además, la sede de la *Revista de Educación* se ha trasladado al edificio del CPEIP, en Lo Barnechea. Su actual dirección es Camino Nido de Águilas s/n, Lo Barnechea, Las Condes, Santiago. Casilla 16162, Correo 9, Providencia, Santiago.

COMISION NACIONAL ASESORA DE SALUD Y EDUCACION



El Subsecretario de Educación, Raúl Allard Neumann, da a conocer los objetivos y acciones de la Comisión Mixta de Educación y Salud. A su lado el Subsecretario del Ministerio de Salud, doctor Patricio Silva.

Un decreto del 15 de abril firmado por los ministros de Educación, Ricardo Lagos, y de Salud, Jorge Jiménez, creó una Comisión Nacio-

nal Asesora Mixta de Salud y Educación. Este nuevo organismo permite la amplia participación de instituciones sociales y sectores

comprometidos y es diferente a una comisión similar creada en 1984.

A comienzos de mayo se constituyó la citada comisión en una ceremonia presidida por el Subsecretario de Salud, doctor Patricio Silva, y el Subsecretario de Educación, abogado Raúl Allard. Ambos personajes iniciaron una acción conjunta que tendrá como objetivo la preocupación por la salud de los escolares.

Funcionarán varias subcomisiones que se dedicarán a investigaciones y acciones en salud bucal; educación sexual; prevención de enfermedades y accidentes; salud mental y prevención del alcoholismo, drogadicción y tabaquismo; programa de formación de recursos humanos y protección del medio ambiente.

En la formación de recursos humanos se contemplan programas de capacitación y perfeccionamiento del personal de salud y del profesorado para estimular, preferentemente, la prevención del consumo de drogas, alcohol y tabaco.

La Comisión Nacional Mixta funcionará con secretarías regionales y comisiones locales, quienes estudiarán los problemas de salud de cada zona del país.

Suscripciones Gratis

COMPARTA SU EXPERIENCIA DOCENTE

Comunicamos a nuestros lectores y a todos los profesores del país, de los niveles prebásico, básico, medio humanístico científico y técnico profesional, especial y adulto, que ofrecemos la posibilidad de lograr una suscripción gratis para 1992 a aquellos profesores que nos envíen alguna experiencia realizada en la sala de clases y que haya servido para superar problemas de aprendizaje, disciplina, organización u otros aspectos.

La comunicación de la experiencia debe expresarse, ojalá a través

de la forma de un artículo, indicando el objetivo, los fundamentos de la experiencia, la metodología, las estrategias utilizadas, los resultados obtenidos. Se dará preferencia a aquellos trabajos que incluyan una certificación del director del establecimiento o jefe de la unidad técnica pedagógica. Es deseable que el escrito sea acompañado con fotografías, pero no es una condición limitante.

El profesor, autor del artículo, recibirá gratis la *Revista de Educación* en 1992, siempre que su experien-

cia sea publicada. La decisión corresponderá a los miembros del Consejo Editor de la publicación. Además, logrará también una suscripción gratis para el establecimiento donde se realizó la actividad.

Los trabajos deben enviarse al director de la *Revista de Educación*, Casilla 16162, Correo 9, Providencia, Stgo.

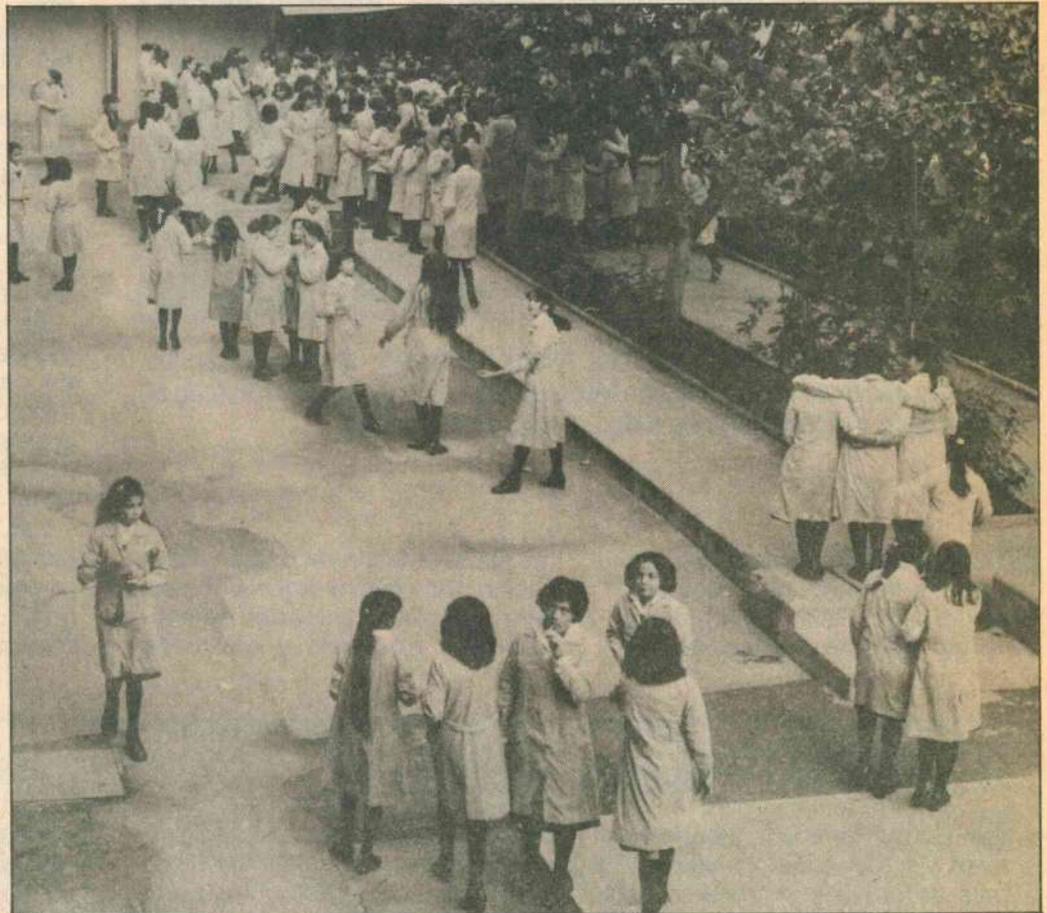
Participarán todas las experiencias que se han recibido y se reciben a partir del 1º de junio y hasta el 31 de octubre de 1991.

En la formación de profesores

UNA EDUCACION CON SENTIDO AMBIENTAL

Prof. **Alvaro M. Valenzuela F.**
Instituto de Educación
Universidad Católica de Valparaíso

Una de las necesidades básicas de las nuevas generaciones será la de ser capaces de responder al desafío de la crisis ecológica. Alumnos y alumnas deben ser orientados y preparados para ello.



Recientemente se ha señalado la necesidad de un nuevo tipo de profesor para los jóvenes chilenos y el mismo Ministro se ha hecho eco de ello en algunas declaraciones públicas. ¿Cómo tiene que ser el profesor que necesitan

los niños chilenos? Esta es sin duda una pregunta nada de fácil de responder, pero en sí misma lleva la clave de la solución. No se trata de decir: "los niños chilenos precisan profesores que sepan enseñarles tales o cuales disciplinas", sino "veamos cuáles son las necesida-

des que surgen del mismo ser de personas, de miembros de una sociedad, de responsables de un patrimonio social, cultural, ecológico, de un proyecto histórico, y a partir de ellas estructuramos los planes y programas de estudio y, en consecuencia, diseñemos el perfil de los

profesores”.

Profesores y el medio ambiente

Ahora bien, nos parece que una de las necesidades básicas de las nuevas generaciones será la de ser capaces de responder al desafío de la “crisis ecológica”, de la cual nosotros, los mayores, sólo tardíamente hemos tomado conocimiento. Por lo tanto, es claro que los profesores que formemos ahora y en el futuro deberán incorporar conocimientos, valores y destrezas relacionadas con el medio ambiente, que les permitan responder a ese desafío.

Es así como necesariamente surge otra pregunta:

“¿En qué medida los institutos formadores de profesores atienden a esta formación medioambiental? Y más concretamente ¿qué objetivos o competencias de sus perfiles profesionales integran los valores propios del auténtico guía de la adecuada relación hombre-medio?”

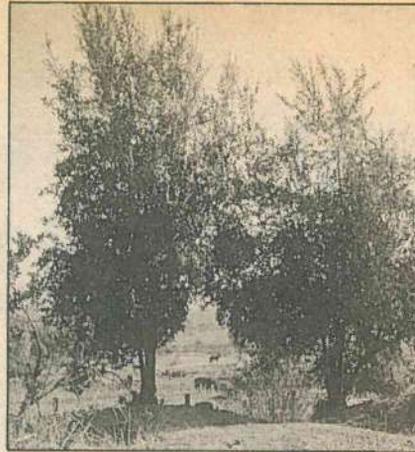
Nuestra hipótesis es la siguiente: la presencia de competencias medioambientales es sólo marginal en los programas de formación de profesores de las universidades e institutos profesionales. Tienen un rol menor. Muchas veces no son más que una unidad en un curso de Ciencias Naturales. Casi ninguna tiene un curso de Educación Ambiental, lo cual de todos modos no sería suficiente.

A partir de estas interrogantes, queremos compartir con Uds. algunas reflexiones que puedan orientar a quienes diseñan perfiles profesionales de profesores en institutos de educación superior o preparan cursos y talleres de educación ambiental.

1. Exigencias de la crisis ambiental al hombre de hoy

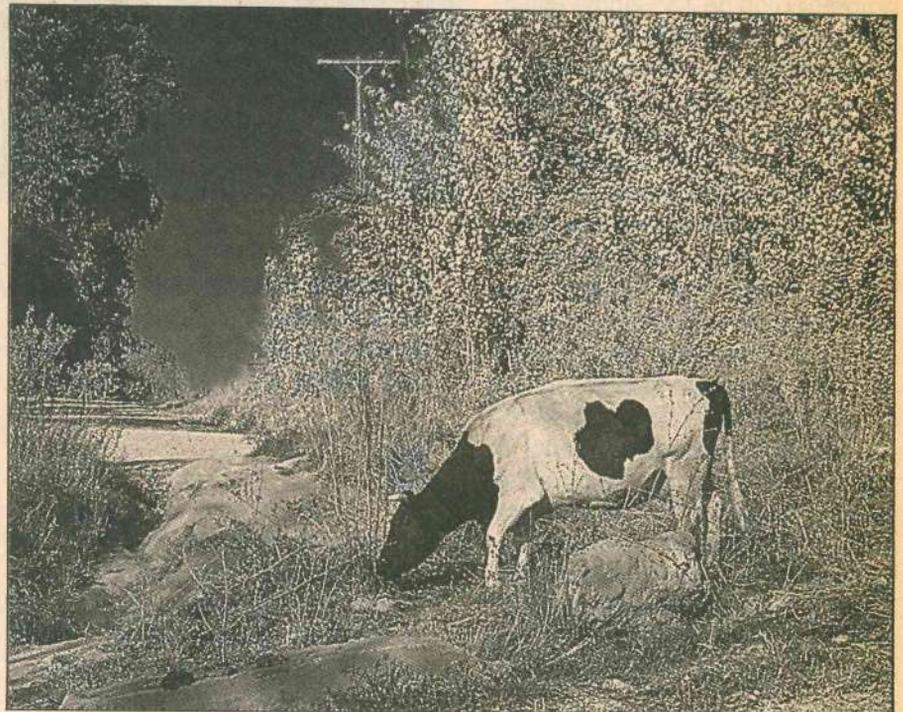
a) Necesitamos saber más.

El primero y más grave problema es que todavía, a pesar de los avan-



El valor ecológico implicaría varios contenidos, entre ellos la belleza y bondad de todas las creaturas en su orden y nivel

REFLEXIONES SOBRE LA NECESIDAD DE UNA EDUCACION AMBIENTAL.



ces de la ciencia, es poco lo que sabemos sobre la constitución y el funcionamiento de este medio o mundo físico, químico y biológico que forma nuestro “ecosistema”. La crisis actual no se puede resolver sin un esfuerzo considerable por entender mejor la relación com-

pleja que se da entre todos los seres, conjuntos y elementos que componen la biosfera.

En este orden, el del conocimiento, es preciso que éstos estén disponibles y en la mente, lenguaje y juicios sobre el medio ambiente. No sólo los científicos, sino todos los

seres humanos y especialmente los que los gobiernan deben saber mucho más sobre todos estos temas. En la actualidad se da un fenómeno evidente: el "analfabetismo ecológico". Se trata de personas con una cultura mediana, pero que en referencia al tema ecológico son de una ignorancia completa. Lo trágico es que a veces esto se da a nivel de autoridades públicas.

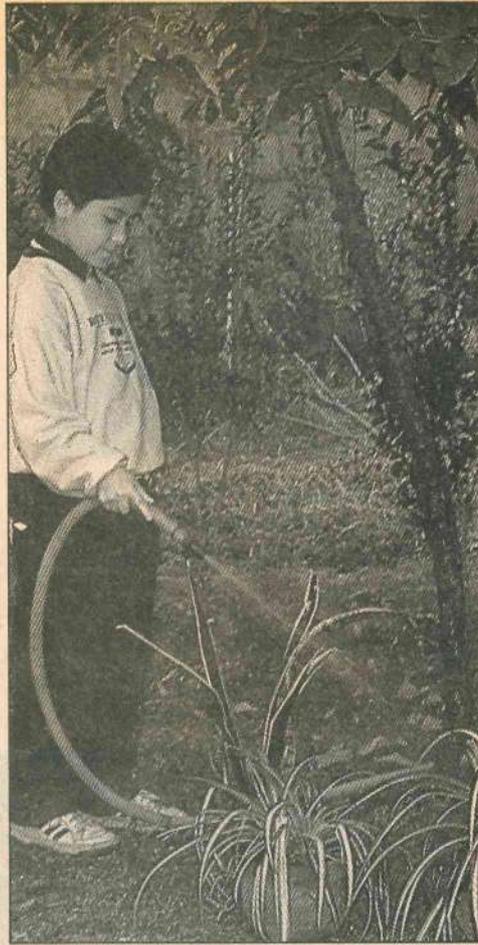
b) Necesitamos valorar mejor.

La ciencia por sí sola no es la solución, se requiere "conciencia". Es decir, es necesario ir a los valores que orientan y moderan la conducta humana. La crisis ecológica obligará a la humanidad a reemplazar una conducta inmediatista (de lucro fácil) por una de largo plazo ("para los hijos de nuestros hijos"), exigirá asimismo reemplazar el goce sensual y material directo, por la apreciación de los valores estéticos, morales y sociales.

Llegamos así al convencimiento de que la crisis actual, en cuanto producida por el hombre, tiene unas connotaciones "éticas" ineludibles. Se trata de cambiar el corazón de las personas de manera que aprecien y valoren de modo prioritario: la "solidaridad" de todos los seres vivientes y el derecho a la vida de todos ellos; la "responsabilidad" por el mundo que dejamos a nuestra descendencia, la "belleza" y armonía de un mundo sano; el "amor" por todas las creaturas; el sentido "religioso" de la creación como manifestación para los creyentes de un Creador bueno y sabio, etc. Todo lo cual debe traducirse en "nuevas actitudes", y por ende, en nuevos "comportamientos".

c) Necesitamos encontrar soluciones.

Todavía no lograríamos mucho si no pasáramos a la acción, gracias a un esfuerzo tecnológico adecuado. Se requiere toda la inventiva de la humanidad para encontrar modos de solucionar la crisis. Es el tema de las "tecnologías adecuadas", cuyo



El docente debe orientar al alumno hacia la toma de conciencia acerca de cómo el comportamiento individual influye en el medio ambiente

impacto en el medio ambiente es proporcionado, cuyo sentido social y cultural es apropiado. La gran capacidad del género humano para encontrar soluciones a los problemas de la sobrevivencia debe emplearse a fondo ahora. En este sentido, es mucho lo que tenemos que aprender de culturas que por ser primitivas, a veces despreciamos, pero que nos pueden dar lecciones de sobrevivencia. Y esto es válido para todas las minorías autóctonas del mundo. Es esencial, por lo tanto, que estas soluciones tecnológi-

cas no sólo se piensen "para" la gente, sino "con" la gente.

Estas tres exigencias están estrechamente relacionadas y es por esto que el tema ecológico es "interdisciplinario", es decir, debe ser abordado conjuntamente por especialistas de todos los campos. Ahora bien esta característica es la que conlleva una "dimensión pedagógica".

Lo ambiental no puede ser la exclusiva parcela de un curso, ni de unas "unidades", sino un esfuerzo conjunto, sistemático y solidario, a través de toda la escolaridad, de un grupo de maestros, alumnos, pa-

EN LOS ACTUALES PROGRAMAS DE FORMACION DE PROFESORES LA PRESENCIA DE COMPETENCIAS DEL MEDIO AMBIENTE ES SOLO MARGINAL

dres de familia y actores sociales.

A partir de este marco general veamos, ahora, el tema de la formación de los profesores en esta perspectiva.

2. Docentes con formación ambiental

El tema de la "educación ambiental" (EA) ha adquirido una importancia excepcional desde hace unos veinte años. Particularmente, en la Conferencia Internacional realizada en la ciudad rusa de Tbilisi (1977) los ministros participantes llegaron a la conclusión de que la educación ambiental debería constituir un área obligatoria en la formación inicial y en servicio de los profesores, además estar en consonancia con la zona—urbana o rural—, donde el docente ejerza sus funciones.

Competencias esenciales en la formación profesional

El docente con formación ambiental debería ser capaz de:

- aplicar conocimientos de filosofía de la educación en la selección o desarrollo de programas y estrategias curriculares con el fin de alcanzar tanto las metas de la educación general como las de la EA (Los materiales y métodos de educación general a veces sólo necesitan ser “ambientalizados” para lograr ambos objetivos);
- utilizar las teorías actuales del razonamiento moral para seleccionar, desarrollar y poner en práctica los currículos de EA, los cuales permitan lograr en forma efectiva las metas de EA. (Los docentes deben ser capaces de usar estrategias apropiadas para permitir a los estudiantes reconocer el papel que desempeñan los valores en la toma de decisiones ambientales, clarificar posiciones sobre valores y comprender los procesos de valoración);
- emplear teorías vigentes sobre las relaciones entre conocimiento/actitudes/comportamiento cuando se seleccione, desarrolle y ponga en práctica un currículo equilibrado que maximice la probabilidad de cambios de comportamiento, ambientalmente conscientes, que se desea despertar en los estudiantes (Un currículo equilibrado toma en cuenta aspectos tales como factores ecológicos vs. costos económicos, etc.);
- usar las teorías actuales del aprendizaje para seleccionar, desarrollar y llevar a cabo estrategias curriculares con vistas al logro efectivo de las metas de EA (La metodología de EA así como la naturaleza de muchas de sus metas está dirigida a la solución de problemas. Un enfoque pragmático de las teorías de desarrollo del aprendizaje, tal como la de Piaget, por parte de los docentes, puede ayudar substancialmente a incrementar la efectividad de la EA en las metodologías y metas tales como la de solución de problemas ambientales);
- aplicar la teoría de transferencia del aprendizaje en la selección, desarrollo y puesta en práctica de materiales y estrategias curriculares para asegurar que lo aprendido, las actitudes y habilidades cognoscitivas sean transferidas a las preferencias y decisiones del estudiante sobre su estilo de vida y comportamiento (La meta principal de EA es formar ciudadanos ambientalmente cultos, dispuestos y capaces de tomar acciones ambientales positivas durante su existencia);
- poner en práctica en forma efectiva las siguientes metodologías para alcanzar las metas de EA: interdisciplinariedad, educación al aire libre, clarificación de valores, jue-

gos y simulación, enfoques de estudio de casos, utilización de recursos de la comunidad, investigación autónoma del estudiante y/o del grupo, evaluación y acción en la solución de problemas ambientales, y comportamiento adecuado de los maestros al enfrentar asuntos ambientales polémicos;

- desarrollar y utilizar medios efectivos para la planificación de la instrucción;
- introducir, de manera efectiva, contenidos curriculares y métodos de EA dentro de todas las disciplinas que tenga a cargo el maestro;
- evaluar efectivamente los resultados de los contenidos curriculares y métodos de EA tanto en el campo cognoscitivo como afectivo.

Competencias en los contenidos de educación ambiental

Nivel I: Fundamentos ecológicos

Para ser efectivo, el docente con formación ambiental debe ser capaz de:

- aplicar conocimientos ecológicos básicos al análisis de los asuntos ambientales e identificar los principios ecológicos claves involucrados;
- utilizar los conocimientos ecológicos básicos para predecir las consecuencias ecológicas que tendrían soluciones alternativas a problemas ambientales;
- tener una suficiente formación ecológica para poder identificar, seleccionar e interpretar adecuadamente las fuentes de información científica en un esfuerzo continuo por investigar, evaluar y encontrar soluciones a problemas ambientales;
- comunicar y aplicar dentro de un contexto educacional, los principales conceptos de la ecología.

Nivel II: Conciencia conceptual

Un docente con formación ambiental debería ser capaz de seleccionar, desarrollar y poner en práctica los materiales curriculares que permitan a los estudiantes tomar conciencia de:

- cómo, desde una perspectiva ecológica, las actividades culturales o profesionales de las personas (económicas, religiosas, industriales, etc.) afectan el medio ambiente;
- cómo, de la misma perspectiva, el comportamiento individual influye en el medio ambiente;
- una gran variedad de asuntos ambientales locales, regionales, nacionales e internacionales y de las implicacio-

nes ecológicas y culturales de los mismos;

- las soluciones alternativas reales que se dispone para subsanar asuntos ambientales específicos y las implicaciones ecológicas y culturales de dichas soluciones alternativas;
- la necesidad de investigar y evaluar los aspectos ambientales como un prerrequisito para una adecuada toma de decisiones;
- los papeles que juega la clarificación de los diferentes valores humanos como una parte integral en la toma de decisiones a nivel ambiental;
- la necesidad de realizar acciones ciudadanas responsables (persuasión, crítica al consumismo, acción legal, acción política, ecogestión, etc.) destinadas a mejorar los problemas ambientales.

Nivel III: Investigación y evaluación

El docente con una formación ambiental adecuada debería ser competente para investigar situaciones ambientales, evaluar soluciones alternativas y poder desarrollar, seleccionar y aplicar materiales y estrategias curriculares las que, a su vez, permitirán desarrollar competencias similares en los estudiantes, incluyendo:

- el conocimiento y las habilidades necesarias para identificar e investigar situaciones ambientales (utilizando tanto fuentes de información a nivel primario como secundario y sintetizando la información recolectada);
- la capacidad para analizar situaciones ambientales y las

correspondientes proyecciones en la escala de valores en relación con sus implicaciones ecológicas y culturales;

- el dominio para identificar soluciones alternativas de situaciones diferentes y las perspectivas de valor asociadas a estas soluciones;
- la aptitud para evaluar autónomamente alternativas de solución y las correspondientes proyecciones en la escala de valores de diferentes situaciones ambientales en relación con sus implicaciones culturales y ecológicas;
- la experiencia para identificar y clarificar sus propias escalas de valores relacionadas con situaciones ambientales diferentes y sus soluciones correspondientes;
- la disposición para evaluar, clarificar y cambiar sus propias posiciones de valor a la luz de nueva información.

Nivel IV: Habilidades de acción ambiental

Un docente con una formación ambiental adecuada debería ser competente para realizar acciones ambientales positivas con el propósito de lograr y mantener un equilibrio dinámico entre la calidad de la vida y la calidad del ambiente (si es que en realidad puede separarse una de la otra) y desarrollar en los estudiantes competencias similares, tales como la acción de persuasión, acción contra el consumismo, acción política, acción legal, ecogestión o una combinación de estas categorías de acción. (Fuente: *Contacto*, Boletín de Educación Ambiental de UNESCO PNUMA, Vol. XV, Nº 1, marzo 1990. Distribución gratuita.)



Pero, a pesar del tiempo transcurrido ¿en cuántas universidades o institutos formadores de profesores, la educación ambiental tiene un lugar preponderante en este momento? o dicho de un modo más perentorio: ¿constituyen hoy día los docentes con formación ambiental la prioridad de las prioridades?

Nuestra hipótesis, refrendada por nuestro conocimiento del sistema de educación superior, es que la EA tiene un lugar marginal, externo, adjetivo, cuando existe y que en la mayoría de los casos está completamente ausente (Este sería el caso, especialmente de la formación de profesores para la educación media).

Pues bien, ¿qué competencia debería tener este docente para cumplir con los requerimientos vitales, sociales y culturales que le plantea el medio ambiente en todas sus dimensiones?

Presentamos, como ejemplo, un extracto del Boletín de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA, sobre el tema: (Ver páginas 13 y 14).

3. El valor ecológico

Proponemos que junto a los valores tradicionalmente aceptados por la "axiología" clásica se incluya uno nuevo: el "valor ecológico", que sin ser una sumatoria de todos los otros, de algún modo los implicaría y los reordenaría. He aquí mi propuesta:

Los teóricos de la axiología no consideraron lo ecológico como un valor, a lo más se lo podría asimilar al valor vital (Henz Scheler). No obstante es más que eso. A nuestro juicio el valor ecológico implica los siguientes contenidos: sentido de la unidad de todo lo creado, vivencia de la interrelación dinámica de todos los componentes, derecho a la vida de todos los seres, unidad en el tiempo de todos los procesos. Belleza y bondad de todas las criaturas en su orden y nivel como manifestación de la Vida del Creador, carácter de camino y escala para

Los niveles de encuentro con el valor ecológico

- | | | |
|-------------------------------|----------------|--|
| a) Sensibilizarse | : implicaría - | Vivenciar
Darse cuenta
Percibir
Apreciar
Captar diferencias de grado
Motivarse
Interesarse |
| b) Responder | : implicaría - | Aceptar
Participar
Buscar información
Disfrutar
Rechazar
Alegrarse
Desarrollar el interés
Dialogar
Expresarse
Comunicarse
Solidarizar
Convertirse
Defender
Proteger |
| c) Comprometerse | : implicaría - | Sentirse parte de
Responsabilizarse
Asumir
Ser leal con
Definirse por
Entregarse a
Desprenderse voluntariamente
Llevar una vida simple
Renunciar a
Actuar en pro de |
| d) Organizarse | : implicaría - | Configurar el valor en toda su dimensión
Integrar sus partes de modo vital
Jerarquizarlo en el conjunto de los otros valores
Desarrollar criterios capaces de orientar la acción
Buscar nuevas alternativas
Actuar innovativa y creadoramente
Asumir una actitud de servicio |
| e) Caracterización de la vida | : implicaría - | Integrar este enfoque en la totalidad de la vida personal
Vincularlo con la visión filosófica y religiosa en una sola mirada de conjunto
Convertirlo en una Opción Fundamental |

acceder a lo espiritual y superior de todo lo creado (por lo visible a lo invisible), lugar especial del hombre como responsable del jardín, vivencia de lo extraordinario de la vida en este pequeño planeta Tierra y su soledad en el espacio, oportunidad y urgencia de acción para evitar desastres irreparables, sentido de la crisis (no son transitorias; Cf. Club de Roma), solidaridad humana frente a la crisis (no hay escapatoria, todos estamos en la misma nave), urgencia de medios pacíficos y cooperativos para solucionarla, etc. La suma y expresión de este valor sería la vida, pero tomada en un sentido global, y no meramente biológico. Subyacente a él, estaría una concepción sistemática, que sería una interpretación racional, no indispensable, porque esta dimensión valórica también se podría expresar culturalmente hablando en otros lenguajes (poesía, imagen, acción, etc.). (Ver página 15).

a) Queda manifiesto que este conjunto de actitudes engloba la actitud de protección del Medio Ambiente, pero a su vez plantea un panorama más amplio y comprensivo.

b) Un conjunto organizado y coherente de actitudes, da origen a un rol. En efecto, no basta una actitud para definir la conducta de un sujeto, se requiere un conjunto de ellas que se apoyen y se interrelacionen.

Conclusiones

De lo anteriormente expuesto se deduce que es necesario revisar los planes y programas de formación de profesores de las actuales insti-

El valor ecológico implicaría destacar el lugar especial de la creatura humana como responsable de lo que es el planeta Tierra y la solidaridad frente a los desastres, porque todos vamos en la misma nave.

tuciones y de las futuras, pero, además, surge la convicción de que el tema de la Educación Ambiental debería llegar a todos los docentes y, más allá de ellos, a toda la comunidad escolar, constituyéndose en un elemento central de su filosofía educacional. En ambos casos el Ministerio de Educación a través de sus organismos centrales y de sus Secretarías Ministeriales tiene una gran responsabilidad, pero también la tienen las universidades. Hay y ha habido iniciativas significativas. El proyecto CIBEX del CPEIP es un claro exponente, pero hay mucho más que hacer. Tanto el Colegio de Profesores como los cuerpos políticos organizados deberían hacer suyas estas aspiraciones.

Y en un plano más cercano:

“Colega director, ¿qué tal si Ud. planifica un Consejo Técnico este año, en su escuela para analizar el estado de la Educación Ambiental en su uni-

PROPUESTAS ACERCA DE LA INCLUSION DE UN NUEVO VALOR: EL ECOLOGICO.

dad educativa, en relación con los problemas reales de su comunidad y diseña en conjunto con sus profesores, algunas iniciativas que sean factibles y movilicen a alumnos y padres de familia?”.

Bibliografía

CONICYT, ver Glosario de términos relativos al medio ambiente.

REVISTA PERSPECTIVA EDUCACIONAL. UCV. Valparaíso N° 14, junio 1988.

UNESCO - PNUMA. (Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente). Además el N° citado de Contacto. Ver también el N° 2 de junio de 1990, sobre “Conceptos fundamentales de educación ambiental”. La documentación de UNESCO está en la Oficina Regional en Santiago.

VALENZUELA F., Alvaro. “Presencia ecológica en los Programas”. En *Revista de Educación* N° 67, abril-mayo 1978. “Formación de actitudes funcionales para la protección del Medio Ambiente a través de la enseñanza integrada”. *Revista Perspectiva Educativa*. UCV, Valparaíso, N° 7, junio 1984.



EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS NATURALES

Primera Parte

M. A. Aguerrebere
I. Contreras
V. Papić

Profesoras de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

La enseñanza de las Ciencias Naturales ha adoptado a través del tiempo diferentes modalidades.



La enseñanza de las ciencias naturales ha adoptado a través del tiempo diferentes modalidades, todas ellas destinadas a obtener mejores resultados en el rendimiento de los alumnos.

Normalmente en nuestro país los cambios en la enseñanza derivan de modificaciones en los programas de estudio. En la mayoría de los casos los profesores de aula reciben información sólo de los aspectos formales de dichas modificaciones, lo que les impide conocer los fundamentos que las inspiran, razón por la cual es muy difícil que lleguen a utilizarlas adecuadamente en las prácticas educativas.

Enseñar ciencias naturales no es traspasar simplemente conocimientos más simples o más complejos, antes o después, con experimentos o sin ellos, es mucho más que eso. Es una acción que debe estar fundamentada en una teoría que le dé sentido, que explique y justifique cada una de las direcciones



nes que se adopten, ello implica necesariamente disponer de un marco referencial sólido que cohesione las prácticas desarrolladas en el aula.

Un real mejoramiento de la enseñanza de las ciencias naturales re-

ENSEÑAR CIENCIAS NATURALES NO CONSISTE EN TRASPASAR CONOCIMIENTOS, CON EXPERIMENTOS O SIN ELLOS, ES MUCHO MAS QUE ES.

quiere, por lo tanto, de la definición del referente que deberá ser conocido, comprendido y discutido por los profesores de aula, quienes, en último término, son los artífices de toda propuesta educativa. Poco se logra cuando un grupo de especialistas piensa el problema y propone soluciones, si éstas no son comprendidas y asimiladas por los encargados de ponerlas en práctica.

Para una mejor comprensión de los términos utilizados se considera necesario aclararlos en la siguiente relación: a través de la intervención pedagógica el profesor enseña, su enseñanza deberá estar enmarcada en una determinada concepción educativa que fije sus parámetros.

Esa concepción es el Enfoque Didáctico. De acuerdo con él se enfatizan algunos aspectos más que otros, definiendo una determinada orientación. Para llevarla a la práctica se diseña una Estrategia Didáctica que permite dar una dirección a las Técnicas Docentes que son formas de organización y realización de las Actividades de Aprendizaje. Estas últimas son los motores de la intervención pedagógica.

Enfoques didácticos

Tres son los enfoques a través de los cuales se muestra la evolución experimentada por la enseñanza, dos plenamente desarrollados, el tercero actual, aún emergente. Están centrados en los contenidos, el desarrollo de habilidades intelectuales y en la construcción de conocimientos.

Cada uno de los enfoques mencionados ha dado lugar a diferentes orientaciones. Su presentación no responde a un estricto orden cronológico, puesto que algunas orientaciones han coexistido en el tiempo, cabe señalar además que tal vez sea difícil reconocerlas como puras, ya que las prácticas pedagógicas las han mezclado apareciendo por ello con un carácter híbrido.

De los dos primeros enfoques se presentará una descripción general, explicitando su objetivo central, fundamentos más relevantes y las orientaciones más típicas derivadas, rol del profesor, rol del alumno y análisis crítico. Del tercero se entregará sólo una presentación global y muy general, puesto que consideramos que debe tratarse de un estudio exclusivamente dedicado a él.

1. Enfoque centrado en los contenidos

En este enfoque el principal objetivo de la enseñanza de las ciencias naturales es lograr que los alumnos sean capaces de reproducir una determinada cantidad de conceptos científicos que les permitan com-

prender su entorno.

Supone una concepción de la inteligencia como una variable susceptible de enriquecerse y ampliarse gracias al aporte de conocimientos que el sujeto va incorporando a medida que le son transmitidos. Se basa en teorías que enfatizan la comprensión asimilándola incluso a una reducción de lo complejo a lo simple, sobre un modelo atomístico en el que desempeñan roles la sensación, la imagen y la asociación.

Se sostiene que la formación de la inteligencia obedece a las leyes del aprendizaje de asociación: respuestas repetidas del organismo a estímulos externos, consolidación de esas repeticiones mediante re-

ENFOQUES DIVERSOS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. CARACTERÍSTICAS, BONDADES, LIMITACIONES.

forzamientos externos, elaboración de cadenas de asociaciones que proporcionan una "copia" de las secuencias regulares de la realidad.

Las concreciones de estos postulados para la enseñanza son las siguientes: (J.J. Pozo, 1978).

- "el aprendizaje es un efecto acumulativo o lineal de la práctica. Cuanto mayor sea la práctica, mayor será el aprendizaje alcanzado.
- la asociación no necesariamente implica un empirismo ciego y por ello admitirse que los lazos asociativos establecidos interfieren con los nuevos aprendizajes, facilitándolos o dificultándolos. Así la adquisición de un nuevo concepto se apoya en conceptos previamente existentes de acuerdo con los principios de generalización y

discriminación.

- según el supuesto atomista todo aprendizaje debe proceder de lo simple a lo complejo".

El tipo de aprendizaje según este enfoque, responde principalmente a dos orientaciones, una de las cuales es su fiel exponente y la otra, trata de superar algunas de sus limitaciones.

1.1. Aprendizaje de conceptos específicos en forma descriptiva

- a) Caracterización general: esta orientación postula que los alumnos deben aprender en forma memorística los conceptos entregados, los que corresponden a la descripción de hechos más bien puntuales relacionados con el entorno del alumno.

Hasta la década del 50 se estudiaba a los animales, plantas, elementos y compuestos químicos, de uno en uno, más representativos de la realidad del alumno.

- b) Rol del profesor: consiste básicamente en presentar el contenido a través de clases expositivas, apoyadas en el libro de texto (que en muchos casos se constituye en el programa para el profesor) acompañadas en oportunidades por actividades nemotécnicas destinadas a aumentar la capacidad memorística. Como complemento a las clases se entregan ejercicios con el fin de contribuir a la fijación de conceptos, reglas o procedimientos específicos.

Los trabajos prácticos, si es que se determina hacerlos, son desarrollados por el profesor, con el único fin de constatar en la práctica algunos de los conceptos teóricos ya expuestos.

La efectividad de la docencia así impartida depende decididamente de las condicio-

nes profesionales del profesor, dentro de las cuales destaca la de buen expositor, puesto que es el centro de la actividad didáctica.

- c) Rol del alumno: es netamente pasivo, es considerado como un mero receptor de la información entregada (se usa la metáfora de la tábula rasa) para asimilarla generalmente en forma superficial y con ello resolver los ejercicios escolares de modo mecánico para aprobar los exámenes.

La memoria juega un rol decisivo, la que apoyada en la ejercitación y asociada a una adecuada disposición hacia el aprendizaje (normalmente desarrollada por motivaciones extrínsecas) rinde los frutos deseados.

- d) Análisis crítico: con el tipo de enseñanza descrita es prácticamente imposible que el alumno adquiera una real comprensión de los problemas científicos, puesto que recibe los conocimientos ya acabados. La "verdad científica" es enseñada en forma dogmática, la que debe reproducir en forma textual. Esta transmisión de saberes cerrada es contraria tanto al propio origen histórico de los conocimientos como a los mecanismos de aprendizaje.

Otro inconveniente de esta orientación está dado por el avance científico y tecnológico que deja atrás rápidamente a muchos conocimientos.

El tercer problema radica en el abismo producido entre la ciencia y el método desarrollado por los científicos y cómo ésta es tratada en las aulas escolares.

Los argumentos expuestos en el análisis precedente obligan a replantear la enseñanza, lo que origina otras



Las actividades de aprendizaje son los motores de la intervención pedagógica.

orientaciones y nuevos enfoques, no sólo en cuanto a contenidos, sino también, y en forma prioritaria, a su metodología.

1.2 Aprendizaje de conceptos generales

Esta orientación surge como respuesta a algunos de los problemas evidenciados en la práctica educativa producto de la orientación anterior y como expresión de nuevas corrientes psicopedagógicas.

- a) Caracterización general: postula que el aprendizaje debe centrarse en conceptos más generales y representativos de las ciencias, para brindar al alumno una visión más integradora y global. Así el objetivo de la enseñanza es lograr que los alumnos comprendan grandes sistemas conceptuales —principios unificadores—, tales

como la teoría atómica, cinética-molécula, celular, corpuscular de la luz, conceptos como reproducción, nutrición, circulación.

La hipótesis que inspira esta orientación es: si el alumno comprende un determinado principio unificador, entonces estará en condición de transferir el conocimiento adquirido a cualquier situación particular derivada de dicho principio.

Dadas las características de las diferentes edades, se sostiene que el tratamiento de los núcleos conceptuales debe hacerse en forma de espiral, es decir, deben ser presentados reiteradamente en los distintos niveles escolares, de modo de ir ampliándolos y profundizándolos tanto cuanto el desarrollo de los alumnos a lo cuales va dirigido, lo permita. Esta forma de tratamiento conceptual se basa en el supuesto de que cualquier contenido puede ser enseñado a cualquier alumno, siempre y cuando se adapte a sus características.

Los fundamentos teóricos de esta orientación hay que buscarlos en los postulados de J. Bruner (1968) sobre el aprendizaje;

—la comprensión de los fundamentos hace una materia más comprensible.

—el aprendizaje de los principios generales asegura que la pérdida de memoria no signifique pérdida total; sin embargo, los detalles se olvidan rápidamente.

—la comprensión de principios básicos es el mejor camino para una adecuada transferencia.

—el hecho de volver a estudiar constantemente las temáticas permite reducir el in-

SE ANALIZA EL ENFOQUE CENTRADO EN LOS CONTENIDOS.

tervalo entre el conocimiento superior y el elemental.

- b) Rol del profesor: previo a su intervención pedagógica, el profesor debe seleccionar y adecuar los tópicos generales, que servirán de hilo conductor a su quehacer, luego deberá diseñar y presentar las situaciones de aprendizaje mediante un tratamiento inductivo, para que los alumnos lleguen al concepto general correspondiente.

En el desempeño de sus clases, el profesor ha de considerar las características de sus alumnos para una adecuada adaptación de los contenidos. El uso de variados medios didácticos le permite acercar las problemáticas a la realidad del alumno.

Como puede apreciarse la acción didáctica se centraliza preferentemente en el cómo enseñar; lo que obliga al profesor a familiarizarse con diferentes técnicas que faciliten su desempeño.

- c) Rol del alumno: se torna activo puesto que, a partir de la situación que se le presenta y usando un pensamiento intuitivo y analítico, debe llegar a elaborar la generalización final. El producto alcanzado dependerá del esfuerzo y compromiso que manifieste durante el desarrollo de las clases.
- d) Análisis crítico: a pesar de la solidez de los planteamientos teóricos que avalan esta orientación, la práctica derivada de ella no consigue sus propósitos. Una evaluación de los resultados demuestra que los alumnos no logran comprender los conceptos generales; por ello, no son capaces de transferirlos a situaciones particulares. Investigaciones han

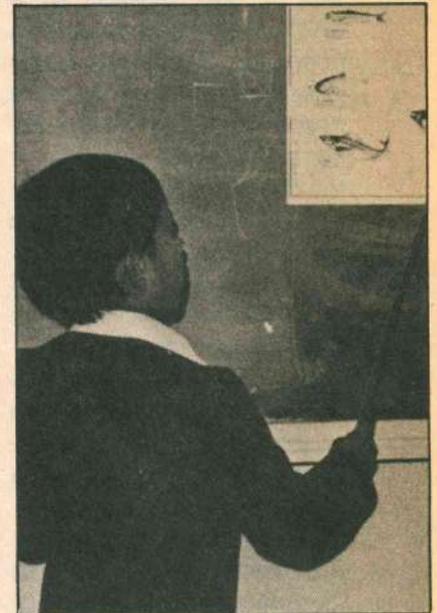


Enseñar Ciencias Naturales es una acción que debe estar fundamentada en una teoría que le dé sentido, que explique y justifique los caminos que se adopten.

demostrado que en vez de aumentar el conocimiento de los alumnos se produce una disminución del rendimiento en relación con el concepto científico. Este hecho podría explicarse por la distancia que, para el alumno, tienen los conceptos generales, el ser más abstractos les impide formar con facilidad el modelo real que necesitan para comprenderlos. Con ello pierden interés hacia el aprendizaje.

A pesar de sus limitaciones, esta orientación tiene la virtud de conceder al alumno un rol protagónico en la consecución de su aprendizaje. Al hacerlo, adquiere relevancia el cómo enseñar, lo que implica la generación de procedimientos didácticos para una participación activa en el desarrollo de la acción educativa.

El enfoque centrado en los contenidos se torna vulnerable puesto que nuevos hallazgos postulan que el conocimiento deriva de la acción, no a modo de simples respuestas asociativas sino como la asimilación que el



Hasta la década del 50 se estudiaba a los animales, plantas y compuestos químicos de uno en uno, de acuerdo con un aprendizaje de conceptos específicos en forma descriptiva.

individuo hace de lo real, a las coordinaciones necesarias y generales de la acción. Así, conocer es asimilar lo real a estructuras elaboradas por la inteligencia.

Nota: Este artículo continuará en el número siguiente. ○

Los alumnos que ingresan a la universidad

¿SABEN QUE ES LA DENSIDAD?

María Calderón Brito
Hannelore Wiesenborn Goecke
 Facultad de Ciencias
 Departamento de Física
 Universidad de Concepción

RESULTADOS DE UNA PRUEBA DESTINADA A DETECTAR IDEAS ERRONEAS SOBRE EL CONCEPTO DENSIDAD.

SE ADVIERTE QUE MUCHOS ALUMNOS MEMORIZAN EL CONCEPTO SIN COMPENDERLO.

GRAN PORCENTAJE DE ALUMNOS INTERROGADOS NO SABEN UTILIZAR EL CONCEPTO DENSIDAD.

La idea de densidad aparece introducida tempranamente en nuestro sistema educativo. Pero el hecho de indicar a los alumnos que densidad es el cociente entre masa y volumen ¿es suficiente para que adquieran y hagan suyo el concepto de densidad? La experiencia que tenemos como profesores nos indica que no.

Si recordamos que la adquisición de un concepto no significa sólo ser capaz de repetir su definición operacional, deberíamos ser bastante más cuidadosos en la estrategia y el tiempo utilizado para la comprensión de dicho concepto.

Conocer los errores que persisten en nuestros alumnos a través del tiempo nos permitiría establecer métodos de enseñanza adecuados para la formación de los conceptos. También sería importante conocer el grado de persistencia de esos errores a pesar del uso de procedimientos específicos.

La experiencia que nos entrega el haber trabajado durante años con alumnos de las carreras biológicas nos permite afirmar que dichos alumnos al iniciar el primer año universitario, tienen ideas erróneas sobre determinados conceptos físicos.

El presente artículo describe y comenta los resultados de una prueba destinada a la detección de ideas erróneas respecto del concepto de densidad en un grupo de 115 estudiantes, que ingresaron a primer año de la Universidad de Concepción en las carreras de Biología, Biología Marina, Bioquímica y Medicina en 1990.

Resultados y análisis de los mismos

Para la construcción del cuestionario se elaboraron grupos de preguntas que entregaran información acerca de aspectos diferentes relacionados con el concepto de densidad. Esto permitió cotejar las respuestas correspondientes.

Para la agrupación y comparación de las respuestas, se consideraron cinco indicadores de amarre:

- I) Densidad como característica de una sustancia.
- II) Definición operacional de densidad.
- III) Variables que influyen en el valor de la densidad.
- IV) Información asociada al valor de la densidad.
- V) Aplicación del concepto de densidad en la vida diaria.

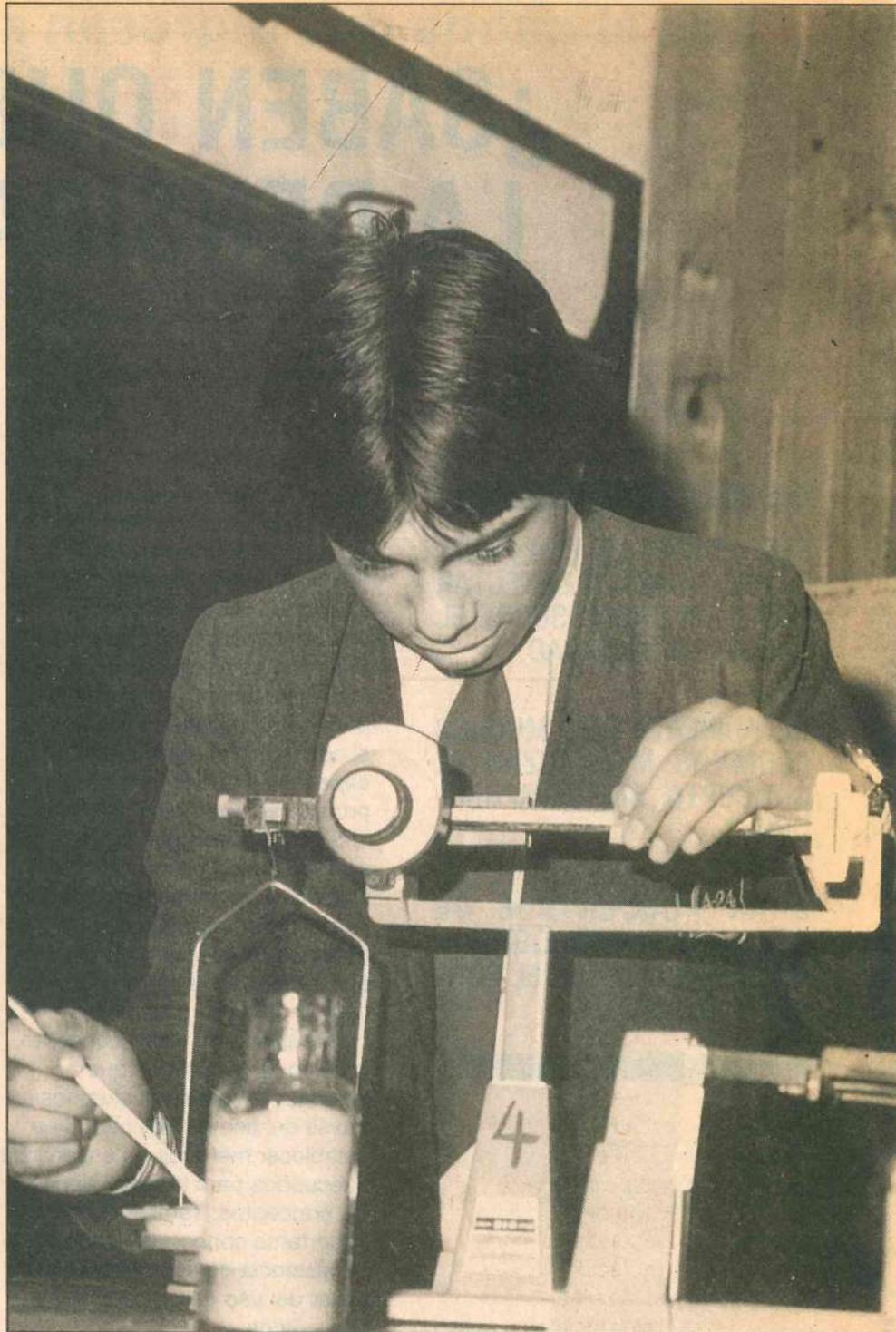
Los resultados por indicadores fueron:

I) En relación al primer indicador, la pregunta base consistía en que el alumno respondiera si la densidad es o no una característica de cada sustancia. El 93% contestó afirmativamente.

Sin embargo, ante otra pregunta destinada a medir si realmente el alumno comprendía lo existente detrás de esa frase, un 88% de los alumnos señaló que según la definición operacional, la densidad es directamente proporcional a la masa, lo que nos revelaría que un gran porcentaje de los que reconocieron a la densidad como una característica de la sustancia piensa que su valor cambia al variar la masa.

Ante otra pregunta para determinar también si realmente el alumno visualiza a la densidad como una característica de la sustancia, se encontraron resultados más sorprendentes. Se daban las dimensiones de un cuerpo rectangular hecho de cierta materia homogénea y se le entregaba el valor de su masa. Se dividía dicho cuerpo en 8 partes iguales y se pedía calcular la densidad de una de esas partes. Sólo un 36% respondió realizando los cálculos con el cuerpo entero, un 33% utilizó la octava parte tanto de la masa como del volumen para llegar al resultado y un 27% dividió por 8 el valor de la densidad obtenida con los datos del cuerpo entero. Un 4% no respondió.

II) Las preguntas propuestas a medir si el alumno maneja la definición operacional de densidad y si comprende lo que ella nos informa, arrojaron los siguientes resultados: Un 91% de la población reconoce que para determinar experimentalmente la densidad de una sustancia, se debe medir la masa y el volumen y luego efectuar el cociente entre ellos. Sólo el 10%



Un gran porcentaje de alumnos no saben en qué situación de la vida diaria, resulta útil conocer la densidad de una sustancia, a pesar que un objetivo importante de la Física es aplicar los conocimientos en la explicación de hechos naturales y logros tecnológicos.

menciona que, además, debería considerarse la presión y/o temperatura a la cual se realizan dichas mediciones.

Sin embargo, ante situaciones en que se hacía referencia a dos cuerpos de diferente masa y en otras a dos cuerpos de distinto volumen, un 11% de la población piensa que si el cuerpo tiene mayor masa, necesariamente también posee mayor densidad, los cuales forman parte del 88% que sostiene que la densidad es directamente proporcional a la masa.

Un 9% expresa por otro lado, que un menor volumen implica necesariamente una mayor densidad. Esto nos estaría mostrando que hay alumnos que asocian densidad con masa o volumen separadamente.

III) Respecto a las variables que influyen en el valor de la densidad, un 27% afirma que la densidad de una sustancia sería distinta en la Tierra que en la Luna. Esto vuelve a confirmar que dichas personas realmente no comprenden lo que significa la frase "característica de una sustancia".

IV) En relación con la información que nos entrega el valor de la densidad, se les consultó a los alumnos sobre qué característica de la materia determina que ella sea más o menos densa. Un 13% respondió que dependía de la mayor o menor cercanía de los átomos o moléculas que constituyen la sustancia. Un 34% hizo referencia a la definición operacional, es decir, no comprendió que la pregunta aludía a la materia, no a un cuerpo. Un 12% del grupo nombró como característica de la materia a su masa, la cual sería la responsable de la mayor o menor densidad. Esto

concuera con lo comentado anteriormente respecto al 11% que declara que a mayor masa de un cuerpo, mayor es su densidad.

Del 31% restante, prácticamente la mitad no responde y los demás presentan una gran dispersión de respuestas, como: "la característica de la materia que determina que ella sea más o menos densa es su temperatura, viscosidad, compresibilidad, volumen, capacidad de conducción eléctrica, número de protones y neutrones", etc.

En una pregunta destinada a medir la información que nos entrega el valor de la densidad, se le comunicaba a los alumnos las densidades del cobre y del aluminio y se pedía que indicaran lo que ellos podrían inferir a partir de esos datos. Nuevamente un 13% respondió que los átomos de cobre están más próximos entre sí que los del aluminio. Un 53% afirma que se puede inferir que 1 cm.³ de Cu tiene mayor masa que 1 cm.³ de Al, es decir, prima el referirse a la

definición operacional de densidad.

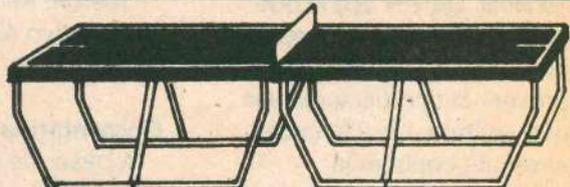
Se vuelve a repetir un 13% de respuestas que dicen que la información que se obtiene es que la masa del Cu es mayor que la del Al, o bien que el volumen del Cu es menor que el del Al. Un 2% precisa que no se obtiene ninguna información y el 12% no responde.

V) Al contestar preguntas orientadas a medir por qué es útil conocer el valor de la densidad, las respuestas presentaron una gran dispersión de razones que podemos agrupar de la siguiente manera:

Un 30% parece sólo pensar en la omnipresencia de la definición operacional, afirmando que sirve para conocer, ya sea su masa, si se conoce su volumen o viceversa, o bien, que nos indica qué cantidad de materia cabe en cierto volumen.

Fuera de esa respuesta, hay un 28% que alude a que es posible determinar otras propiedades de la sustancia, por ejemplo, su resistencia, su temperatura, el número de

FABRICA DE MESAS DE PING-PONG 



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

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

EXPOSICION Y VENTAS

SAN FRANCISCO 597
FONOS: 6324176 - 392042 - SANTIAGO
FAX 56-2-6324176 - STGO. CHILE



El profesor debe tratar que sus alumnos establezcan experimentalmente densidades de sustancias sólidas, líquidas y gaseosas.

partículas que ocupa un cierto volumen o permite comparar sustancias. Un 7% opina que es útil para conocer la pureza de la sustancia o bien determinar el tipo de sustancia de que se trata. Un 2% indica que permite conocer la flotabilidad de una sustancia. Un 33% no responde. Al preguntárseles si basta conocer la densidad de una sustancia para identificarla, un 67% dice que no, 16% afirma que sí y no responde un 17%. Apuntando al mismo indicador de amarre, se les preguntó si el concepto de densidad sólo era

aplicable a sustancias homogéneas. Sus respuestas fueron: Afirmativo 41%, negativo 47% y no respondió el 12%.

Comentarios y conclusiones

A pesar de que casi la totalidad de los alumnos (93%) reconozca como válida la afirmación: "La densidad es una característica de cada sustancia", y un porcentaje similar (88%) indique que la densidad es directamente proporcional a la masa, nos permite aventurar las siguientes hipótesis:

a) El alumno recuerda de memoria

algunas frases y logra repetirlas sin haber llegado a comprender realmente su significado.

- b) El alumno no tiene claro que la densidad es una invariable, una constante cuyo valor se conserva a pesar de cambiar la masa del cuerpo.
- c) El alumno muestra inconsecuencias en su razonamiento. Ante esta situación sería recomendable reforzar adecuadamente la diferencia entre variables y constantes que se relacionan mediante una proporcionalidad directa, pues su mala comprensión dificulta la

adquisición del concepto de densidad.

Es sorprendente que sólo un 10% de la población esté consciente de la influencia de las variables de presión y temperatura en el concepto de densidad. Sin embargo, al hacer la pregunta directa acerca de si la temperatura inflúa en el valor de la densidad, un 84% contestó afirmativamente. Tendríamos que inferir que cuando se pide determinar experimentalmente la densidad, la mayoría de los alumnos sólo se imaginan sustancias sólidas, para las que no es significativa la influencia de la temperatura. Esto podría corregirse, en cierta medida, si al tratar el tema, el profesor pidiera a sus alumnos establecer experimentalmente densidades de sustancias sólidas, líquidas y gaseosas.

Existe un gran porcentaje de alumnos que no saben en qué situación de la vida diaria resulta útil conocer la densidad de una sustancia. Esto nos parece grave, pues significa que lo que se ha enseñado en clases de Física no se ha relacionado con el mundo que nos rodea. Hacer esto último constituye un recurso eficaz de motivación y

el programa actual de Física de la educación media considera como un objetivo importante aplicar los conocimientos científicos en la explicación de hechos naturales y logros tecnológicos.

Es posible que el desarrollo cognitivo del alumno, al iniciar el estudio del concepto de densidad, no hubiese alcanzado el estado inicial de las operaciones formales, según la clasificación de Piaget. Por lo tanto, la idea de conservación, de variables y constantes, parecen no haber sido claramente captadas por él. Esto determinaría, de alguna forma, la persistencia de errores respecto del concepto de densidad. Ⓞ

Bibliografía

INHELDER, B. y PIAGET, J. *De la lógica del niño a la lógica del adolescente.* Editorial Paidós, 1955.
 RENNER, J. W. and LAWSON, A. "Piagetian Theory and Instruction in Physics", *Physics Teacher* 11, 165, 1973.
 ----- "Promoting Intellectual Development Through Science Teaching". *Physics Teacher* 11, 273, 1973. Ⓞ



EL PADRE ALUMNO. "Los padres nunca jamás deben hacerles sus tareas a los niños. Con ello en lugar de demostrar apoyo, se le indica al hijo que no es capaz. No hay que intentar ser el profesor en casa. En cambio tratar de ser alumno. Dejar que los niños le enseñen lo que están aprendiendo. Ellos asimilan y se les da un sentido de poder que no existe en la vida del alumno". **Lawrence M. Kutner** en una crónica publicada en YA, revista femenina de EL MERCURIO, de Santiago de Chile, el 9 de abril de 1991.

EDICIONES PAULINAS



crecemos cantando
 Primer Ciclo Básico
 Mirna Vera
 José Hernández
 Eduardo Soto



El set –libro y casete– **crecemos cantando**, tiene por objeto ayudar al profesor de Educación Básica en su tarea de promover la formación integral de los niños.

Los autores presentan una serie de temas –relacionados con la vida diaria del niño– en forma de canciones, con sus respectivas sugerencias metodológicas: enseñar la canción por frases melódicas, práctica de percusión, repetición de un mismo esquema rítmico, etc.

Una forma útil para que los niños recreen su espíritu y "crezcan cantando", "canten jugando" y "jueguen cantando".

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

Nota introductoria: Un grupo de educadoras de párvulos, de la comuna de San Ramón, participó en un taller que les dio la oportunidad de intercambiar ideas, aspiraciones y experiencias a todas las educadoras de la Región Metropolitana. A ese taller ellas aportaron una recopilación de cuentos infantiles olvidados. Los cuentos son herramientas necesarias para la educadora que busca con ellos el desarrollo de la imaginación creadora y la expresión libre del mundo interior del niño. Ellas estiman que cada cuento es un apoyo para la tarea de la educación parvularia y han querido acercarse al folclore chileno "como una manifestación histórica que desarrolla la sensibilidad, afina el gusto, estimula la creatividad y fomenta la socialización". Del trabajo realizado por estas profesionales la *Revista de Educación* ha elegido algunos cuentos que iremos entregando en forma parcelada.

RECOPIILACION DE CUENTOS OLVIDADOS

I Parte

DOS CUENTOS FOLCLORICOS CHILENOS

Profesoras:

Miriam Illanes Rozas

Patricia Márquez Durán

Emilia Pérez Olavarría

Ana María Siques Wagner

Escuela Arturo Matte

María Teresa Garay Vallejos

Leticia Rivillo Palma

Antonieta Valencia Montenegro

Escuela N° 549

Comuna de San Ramón,

Región Metropolitana.

La Calchona

(Cuento basado en una leyenda chilena).

En las afueras de un pequeño pueblo había una casita de adobe, junto a ella corría un arroyo de aguas saltarinas. En primavera cuando el estero crecía se acercaba tanto a la casa que una multitud de gotitas se colgaban por la ventana y se posaban sobre las mesas, las sillas y el piso, dejándolo todo húmedo y fresco y con olor a nuevo.

Vivía allí un matrimonio de campesinos y sus tres hijos, todos varones. La esposa, una mujer dulce y cariñosa, tenía además

poderes mágicos, pero no era una bruja mala, porque nunca había usado su sabiduría para hacerle daño a nadie.

En la cocina, en un rincón secreto que sólo ella conocía, guardaba muchos frasquitos, todos de diferentes colores y formas. Dentro de ellos había cremas que tenían la virtud de transformar al que las usara en el animal que quisiera: un elefante, pato o mariposa.

Todas las noches cuando el campesino y los niños dormían, se levantaba muy despacito y sacaba uno de los frascos, lo abría, se



untaba los dedos de crema y luego se frotaba con ella la cara quedando de inmediato transformada en una ovejita negra. Saltaba entonces por la ventana y se iba balando por los campos. Siempre elegía la misma crema, porque la oveja era el animal que más le gustaba.

Al amanecer, la ovejita regresaba y entrando en punta de pies para no despertar a nadie, se untaba la cara con la crema de otro frasco y era nuevamente la mamá.

Pero sucedió que una noche se le cayó un frasco al suelo y con el ruido, despertaron los niños. Quedaron maravillados cuando vieron a su madre convertida en un instante en la ovejita negra. Les pareció que éste era el juego más divertido del mundo y una vez que

La educadora utiliza los cuentos para lograr el desarrollo de la imaginación creadora y la expresión libre del mundo interior del niño.

la oveja saltó por la ventana se precipitaron sobre las cremas y se untaron la cara.

Y entonces fueron potrillos galopadores relinchando por el campo; después conejitos blancos saltando entre los arbustos y más tarde pececillos de colores nadando en las aguas del arroyo. ¡Qué contentos estaban, casi no quedó crema que no probaron!

Pero luego sintieron sueño y quisieron ser niños de nuevo y no sabiendo qué hacer se pusieron a llorar.

Sus sollozos despertaron al

padre que corría a la cocina, y ¡cuál no sería su sorpresa cuando encontró en lugar de sus tres hijos, tres cerditos bañados en lágrimas!

Al ver las cremas, el hombre comprendió de inmediato y empezó a probar con todas. Una por una y aparecieron jilgueros, pollos, terneros y todos los animales imaginables, pero los niños no volvieron a ser niños. El campesino estaba cada vez más desesperado, había probado todas las cremas. De pronto descubrió un frasquito rojo en el fondo de un estante, lo cogió rápidamente, quitó la tapa y embetunándose las manos, untó otra vez la cara de sus hijos, y por fin ¡qué alegría! Ahí estaban los niños de nuevo.

El padre los llevó a la cama,



enjugó sus lágrimas, dormidos. Volvió entonces a la cocina, y queriendo impedir que ocurriera otra vez lo mismo lanzó todos los frascos por la ventana.

A la mañana siguiente, cuando la ovejita volvió, se sorprendió mucho de no encontrar las cremas en el lugar donde las guardaba. Buscó por aquí y por allá, cada vez más inquieta. Sus frascos no estaban en ninguna parte. Salió de la casa y recorrió los alrededores. Miró en el patio, hurgó en la tierra, bajo los árboles pero no buscó en el arroyo.

—¿Qué haré sin mis cremas? —se lamentaba—, ya no podré recobrar mi forma de mamá ¿y qué será de mis pobres pequeños?— y alejándose muy triste de la casa se fue balando por los campos.

Volvió todas las noches y se acercaba en punta de pies a la ventana para mirar amorosamente

Los niños escuchan entusiasmados a la educadora que les relata que los hijos de la Calchona usaron sus cremas y se transformaron en potrillos, conejitos o pececillos.



a sus hijos dormidos y de nuevo se alejaba, balando desesperadamente. Parecía una Calchona, un ser mágico y nocturno que aparece en los campos chilenos y que asusta a los campesinos. Pero ella no asustaba, era una Calchona buena.

Tanto iba y venía la ovejita, noche tras noche, que los campesinos de los alrededores ya la conocían y al oír sus tristes balidos, se compadecían de ella:

—Ya viene la Calchona, la ovejita negra —decían y le ponían platitos con comida en la puerta de sus casas.

Pasó y pasó el tiempo, hasta que una noche en que se dirigía como siempre a ver a sus pequeños, sintió desde lejos un gran alboroto en el arroyo, se acercó corriendo y pudo ver una multitud de pececillos que jugaban lanzando al aire unos brillantes frascos de colores verdes, azules y amarillos.

¡Mis cremas! —baló la Calchona y tan fuerte fue su grito que los pececillos huyeron asustados.

¡Nosotros no sabíamos que eran tuyas! ¡La corriente las arrastró hasta aquí! —exclamaron los peces, mientras escapaban nadando velozmente. La Calchona buscó en el agua con su hocico y cogiendo el pequeño frasco rojo lo abrió, se embetunó la cara y ¡qué felicidad, se transformó de nuevo en mamá!

Y a la mañana siguiente cuando los niños despertaron, vieron que su madre había regresado, ¡estaban tan contentos que

corrieron y bailaron todo el día!

¿Y qué pasó con las cremas? Se las llevó la corriente porque la campesina decidió no transformarse nunca, nunca más en una oveja.

Piñoncito

En una quebrada, a los pies de la cordillera, vivía un hombre con su mujer, gente muy buena.

El hombre arriaba ganado y la mujer hacía tortillas que vendía a los que pasaban. Sin embargo, la pareja estaba muy triste, porque no tenían hijos. Un día pasó por la quebrada un viejo, la mujer que estaba cerca lo convidó a pasar. Muy contento, el viejo entró a sentarse y se puso a contarle a la mujer que venía de lejos y que sólo había comido piñones.

La buena mujer le ofreció comida y tortillas calientitas. El anciano le dio las gracias y buscó si tenía dinero, pero sólo halló un piñón que le quedaba y se lo pasó. “Este piñón será el padrino de tu hijo”, le dijo.

La mujer rió y le contó a su marido. Entonces se comieron el piñón. Poco tiempo después la mujer notó que estaba embarazada y a los nueve meses nació el niño, pero era tan pequeñito que lo llamaron Piñoncito. Los padres estaban desesperados, porque Piñoncito no crecía, sin embargo, era muy inteligente.

Un día que su madre salió, desobedeció y escapó para jugar. En eso se puso a llover y para no mojarse Piñoncito se acurrucó bajo un hongo.

Llovió mucho tiempo y el niño no se atrevía a salir por temor a ahogarse. En eso pasaron unos arrieros con sus mulas, recogieron el hongo y pensaron comérselo más tarde. Como venía la noche, los arrieros se metieron debajo de una gran roca y encendieron fuego para abrigarse. El que llevaba el hongo quiso asarlo y lo puso al fuego.

¡Ay, que me quemo, ay que me quemo! —gritó una vocecita. Era Piñoncito que gritaba.

Entonces el hombre sacó la callampa del fuego y empezó a comerla.

Piñoncito le dio un mordisco en los labios y el hombre, sin saber qué bicho le picaba, tiró el hongo lejos.

Vino a caer cerca de las mulas y como tenían hambre una de ellas se comió la callampa, tragándose también a Piñoncito que se encontró en el vientre de la mula, la cual sintió cosquillas y estornudó. Con ello, el pequeño salió al aire, muy contento de nuevo.

En esto apareció un pájaro grande que buscaba paja para hacer su nido. Cogió a Piñoncito y lo llevó a su cama y le regaló un hueso gigante y le dijo: —“Te frotarás el cuerpo con él y crecerás como los demás niños”. Piñoncito así lo hizo. Cuando su madre lo vio quedó maravillada al ver a su niño transformado como los demás niños.

Luego se abrazaron llorando de alegría. Ahora él era un niño de estatura normal. ●



BROMAS: “Al Colegio Alemán de La Serena siempre estaban llegando profesoras directamente de Alemania que no sabían una gota de castellano. Una de ellas nos pidió que le enseñáramos algunas cosas básicas. Como gesto de saludo se le explicó que se usaba en Chile poner la mano vuelta hacia arriba y se debía repetir la acción muchas veces. Como era de esperar, esto le valió a la dama extranjera más de un bochorno...”. Jaime Hagel Echenique, profesor universitario y escritor, en declaraciones publicadas por el diario LA EPOCA, de Santiago de Chile, el 24 de marzo de 1991.

En Escuela D 91 Centenario de Arica

PROYECTO DE EVALUACION DIFERENCIADA

Profs.: *Patricia V. Encalada Paoletti*
Deysy Hidalgo Bravo
Escuela D 91 Centenario Arica, I Región.

La educación especial es una modalidad relativamente nueva del sistema educativo y es así como poco a poco se han ido insertando grupos diferenciales en las escuelas básicas comunes, siendo actualmente indispensables dentro de una unidad educativa, donde se observa entre el profesorado un desconocimiento respecto al funcionamiento de los grupos especiales; como también confusiones de conceptos entre trastornos generales y trastornos específicos de aprendizaje, lo que dificulta la labor del profesor especialista, ya que éste sólo debe realizar tratamiento correctivo a alumnos que presentan trastornos específicos de aprendizaje.

Además nos encontramos con otras limitaciones, como ser la actitud de los profesores de curso, quienes insisten en calificar al niño con problemas, sin consideración de su trastorno o dificultad específica. Aunque, reconocen el concepto teórico de la evaluación diferenciada, pero todavía no lo han internalizado como para aplicarlo en lo que respecta a la calificación.

Esta evaluación se sustenta en la evaluación referida a criterio, es



Poco a poco se han ido insertando grupos diferenciales en las escuelas básicas comunes.

decir, el niño es evaluado con respecto a sí mismo y al logro de sus propios objetivos. En cambio, la evaluación tradicional manejada por el profesor de curso, está referida a norma; o sea, el alumno es evaluado con respecto a los logros del curso, comparándose resultados entre un alumno y otro, sin respetar las diferencias individuales.

La evaluación diferenciada se ha visto afectada por la propia naturaleza del ser humano como ser la renuencia a los cambios por falta de conocimiento y temor a lo desconocido. No obstante, el profesor también comparte este sentimiento y es así como algunos de ellos, tratando de cumplir con

la normativa vigente de la evaluación diferenciada, adoptaron distintas modalidades para calificar:

- a. Aplicaban la misma prueba a todo el grupo curso manteniendo el porcentaje de exigencia. Si el alumno del grupo diferencial obtenía nota inferior a cuatro, se le interrogaba oralmente, con el fin de alcanzar la nota mínima de aprobación, cuatro.
- b. Al igual que el caso anterior, empleaban la misma prueba a todo el grupo curso, considerándole un menor porcentaje de exigencia al alumno del grupo diferencial.
- c. Como en los casos antes mencionados, se les aplicaba una prueba general para el curso. Si el alumno del grupo diferencial obtenía nota inferior a cuatro, tenía derecho a otra evaluación escrita, cuya nota se promediaba con la obtenida



La tarea del profesor especialista es realizar tratamiento correctivo a alumnos que presentan trastornos específicos del aprendizaje.

de la evaluación diferenciada, se propusieron diversas estrategias, para la calificación.

Estrategias

- a. El profesor de curso debía confeccionar la prueba de Castellano y/o Matemática, de acuerdo con sus objetivos y entregarla a la especialista que atiende al niño, para su revisión y orientación con respecto al nivel lectoescrito manejado por el alumno.
- b. El profesor de curso, conjuntamente con las profesoras de grupo diferencial, elaborarían la prueba de Castellano y/o Matemática, conciliando los objetivos fundamentales del curso y los aspectos tratados en grupo.
- c. El profesor de curso prepararía la prueba de Castellano y/o Matemática y el desarrollo de ésta sería ejecutado por el niño en grupo diferencial, bajo la vigilancia y orientación de las especialistas. La corrección de la prueba estaría a cargo del profesor de curso, para asignar puntaje y nota.

Es necesario destacar que ningún profesor de curso adoptó alguna de las estrategias sugeridas.

A pesar del esfuerzo, no hubo cambios de actitud favorables con respecto a los niños y a la evaluación diferenciada, no obstante contar con el apoyo permanente del director del establecimiento y la jefa de U.T.P., quienes constantemente nos han respaldado y han exigido a los profesores el cumplimiento de la circular 601/80, insistiendo que

anteriormente, resultando de este promedio aritmético la nota final de dicha evaluación.

Actitud de los profesores

Queremos enfatizar que la mayoría de los profesores no realizaban calificación diferenciada, ya que al revisar las pruebas, éstas las comparaban con los resultados correctos, sin importarles el procedimiento empleado. Por ejemplo, en matemática, el alumno desarrollaba correctamente la operación, pero si se equivocaba en un número de la cifra obtenida, el ejercicio era tachado como incorrecto, sin considerar siquiera con medio punto el algoritmo o procedimiento empleado; existiendo ya una predisposición negativa hacia el alumno del grupo diferencial, quien continuamente es etiquetado como "el que no sabe".

En otros casos los profesores de curso reconocían verbalmente el progreso obtenido por su alumno en grupo diferencial, pero

al calificarlo le otorgaban la nota mínima de aprobación, cuatro. Frente a las diversas situaciones surgidas nos vimos motivados a buscar acciones que nos permitieran ayudar a cambiar favorablemente la actitud de los profesores frente a alumnos con problemas de aprendizaje.

Acciones

Para introducir a los colegas en la aplicación de la evaluación diferenciada tuvimos que realizar un trabajo de promoción y toma de conciencia sobre el funcionamiento de tales grupos diferenciales, dilucidándoles el concepto erróneo de que éstos son meros "reforzadores de materias". Por el contrario, se desarrolla un trabajo especializado y personalizado, basado en el diagnóstico psicopedagógico de los trastornos específicos de aprendizaje en lectura escritura y/o cálculo que presenta el alumno.

Como una forma de insistir a los profesores sobre el cumplimiento



ésta: "Constituye un recurso que el profesor debe emplear al evaluar a los alumnos de acuerdo a las características del trastorno de aprendizaje que pudieran presentar. Aplicar el procedimiento evaluativo más adecuado a esas características es una de las tantas decisiones que el docente debe tomar, sobre la base de consideraciones estrictamente pedagógicas".

Ante esta inquietante situación, concluimos que las diversas estrategias planteadas no rindieron los resultados esperados. Por tal motivo comenzamos a buscar nuevas alternativas de solución que beneficien al menor, en reconocimiento al esfuerzo y progresos obtenidos con respecto a sus limitaciones. Es así como decidimos realizar evaluaciones en el grupo diferencial al término de cada semestre en las áreas de Lectura, Escritura y/o Cálculo, en las que se consideraban sólo aquellos aspectos tratados durante ese período. Logramos, además, que la calificación otorgada en el grupo diferencial fuera reconocida por el profesor del curso.

Una ponderación de 50% reciben las calificaciones de los alumnos del grupo diferencial en una prueba para todo el curso, en la Escuela D Centenario 91 de Arica.

El rendimiento exigido en las evaluaciones correspondía al 100% de los objetivos tratados en el semestre, puesto que el niño era evaluado con respecto a sí mismo.

En 1988 se normaron en forma interna estas determinaciones, las que, posteriormente en 1989, se incluyeron en el reglamento interno de "Evaluación y Promoción de la Escuela D 91 Centenario, estableciendo que:

Las calificaciones que el profesor otorga a un alumno de grupo diferencial en el curso, tendrán una ponderación de un 50% y las obtenidas en el grupo diferencial otro 50% para los efectos del cálculo del promedio semestral en las asignaturas de Castellano y/o Matemática.

Todos los alumnos afectos a este tipo de calificación deben estar en tratamiento en el grupo diferencial en nuestro establecimiento.

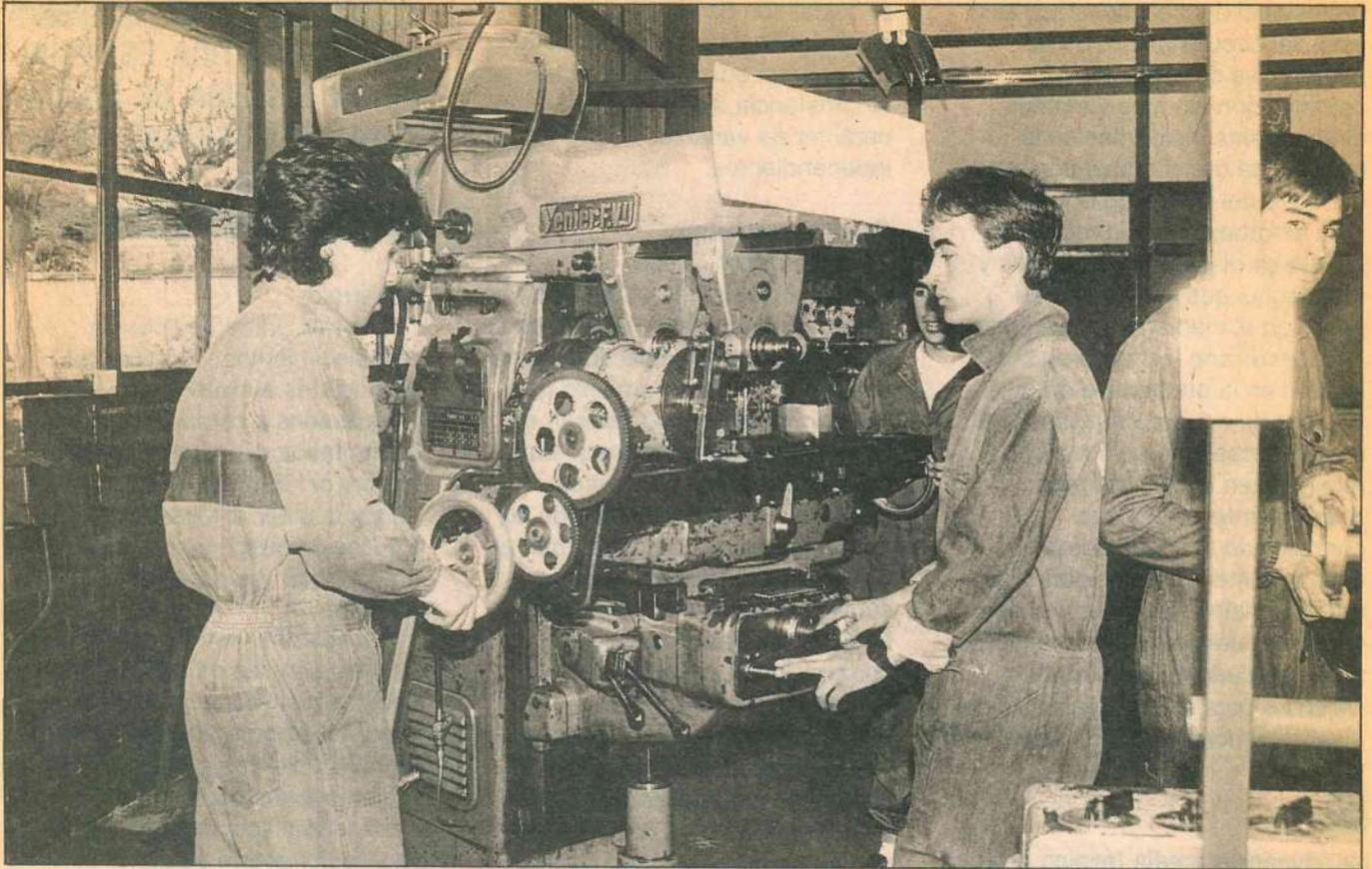
A los alumnos considerados en este sistema se les consignará en su certificado de estudios, en el rubro observaciones AFECTO A DECRETO 143/80, actualmente 88/90".

Esta estrategia curricular fue aplicada en forma experimental el año lectivo 1988, obteniéndose resultados muy favorables, ya que durante todo el proceso contamos con el amplio respaldo del Director del establecimiento, jefe de U.T.P. y demás integrantes de la Unidad Educativa. La jefe de U.T.P. es quien se preocupa de supervisar al término de cada semestre en los libros y registros oficiales la correcta aplicación de esta normativa interna.

Igualmente, para el niño resultó una experiencia muy motivadora, puesto que su calificación no representaba un logro desmerecido a su realidad, sólo reflejaba el trabajo consciente desarrollado por el alumno, el que resultaba más motivante a sus esfuerzos, logrando despertar en él un mayor espíritu de superación y valorando más su asistencia a grupo diferencial.

Conclusión

Por las razones planteadas y las conclusiones obtenidas, la Escuela D 91 Centenario ha decidido implantar como norma en su Reglamento de Evaluación y Promoción, la Calificación Diferenciada, tanto a los que asisten a Grupo Diferencial, cuyas calificaciones en Castellano y/o Matemática serán ponderadas en un 50% para las calificaciones asignadas por el profesor de curso, como para los alumnos que necesitan evaluación diferenciada, diagnosticados, pero sin cupo en grupo diferencial; en cuyo caso el profesor de curso aplicará todas las técnicas y recomendaciones dadas por las especialistas del grupo diferencial del establecimiento. ◉



La oferta de una educación profesional pertinente involucra fuertes gastos en infraestructura y en operación.



LA EDUCACION PARA EL TRABAJO

Segunda Parte

Carlos R. Velasco Barraza
 Doctor en Educación
Hermann Schink S.
 Doctor en Ciencias de la Educación

Parece evidente que la característica esencial de un sistema de educación profesional —y por ende, la que debe procurarse con mayor énfasis— es su pertinencia. Una educación profesional pertinente —en lo principal— es aquella capaz de propiciar al país los técnicos de mandos medios necesarios para

enfrentar adecuadamente los desafíos que impone el desarrollo económico contemporáneo, a la vez que otorga a sus educandos la posibilidad de desempeñar en forma eficiente un trabajo social útil, enriquecedor en lo personal y congruamente remunerado.

Así enfocada la situación, corresponde preguntarse en qué grado la educación técnico

profesional del país satisface esta esencial circunstancia. En tal perspectiva se revisan a continuación algunas variables directamente incidentes en la pertinencia de tal educación, en el contexto del concepto educación para el trabajo y en un momento en que se discuten las políticas y estrategias que influirán en su futuro en el mediano y largo plazo.

Diversos son los factores que inciden en la pertinencia de un sistema de educación profesional; en este trabajo se enfocan dos que revisten la condición de determinantes dado que condicionan la actividad que se realiza al interior de los planteles educativos: el primero, el tipo de administración y financiamiento será abordado en este artículo. Dejamos para el final el análisis del diseño curricular. Ambos en lo

La educación media técnico profesional desde hace décadas ha vivido con un estatus disminuido dentro del contexto de las prioridades educativas.

principal son decididos para el nivel nacional por las autoridades del sistema educativo, y en tal circunstancia, adquieren el carácter de variables independientes.

Cuatro esquemas

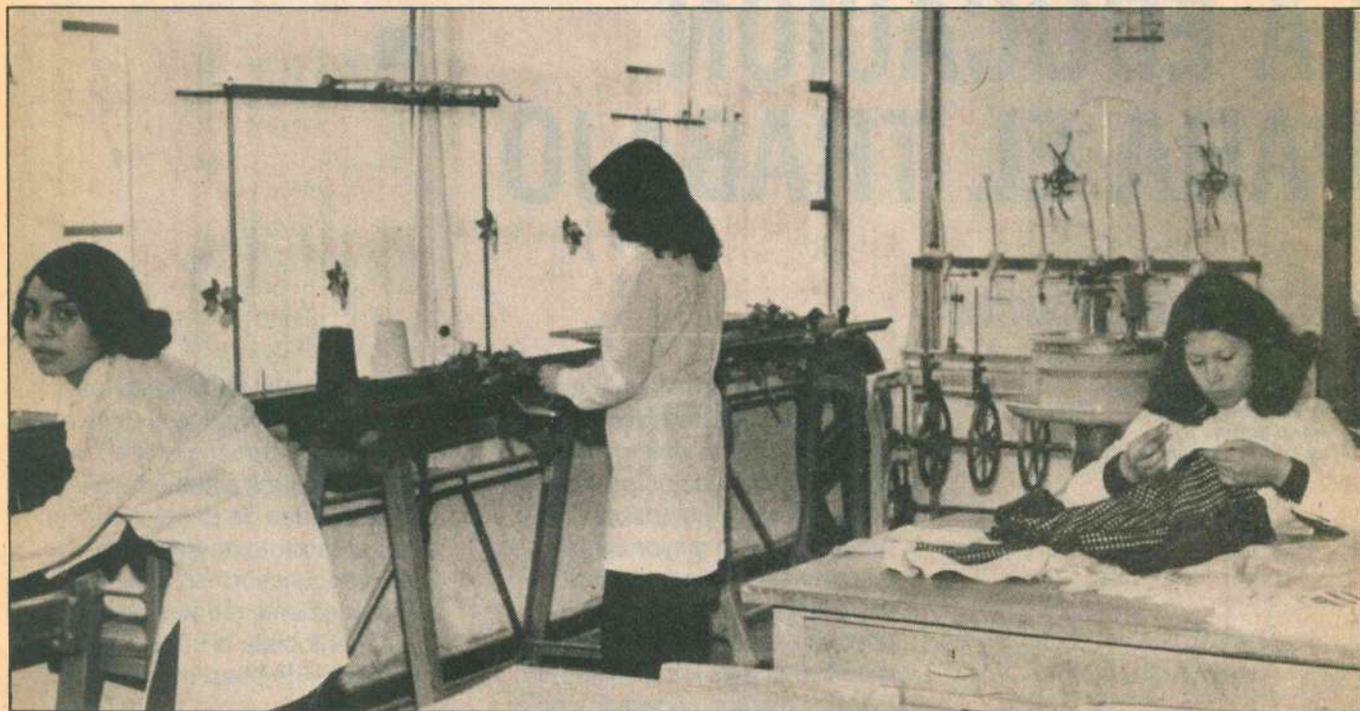
La operación de los establecimientos de educación técnico profesional en el país se encuentra unida indefectiblemente al sistema de financiamiento que los rija. En tal sentido, operan en Chile cuatro diferentes esquemas de administración para estos planteles: los dependientes de las municipalidades que conforman el 35% del total; los particulares subvencionados que constituyen un 45%; los traspasados a corporaciones privadas de desarrollo, un 18%; y los particulares no subvencionados, un 2% de este universo. Los planteles municipalizados pueden estar administrados directamente por las alcaldías a través de sus departamentos de educación o haber sido transferidos, con tal propósito, a corporaciones municipales de educación, salud y

CARACTERISTICA ESENCIAL DE UN SISTEMA DE EDUCACION PROFESIONAL ES LA PERTINENCIA.

desarrollo.

Los tres primeros tipos de establecimientos —municipales, particulares subvencionados y traspasados a corporaciones— son sustentados económicamente con fondos del Estado, los que son asignados por el Ministerio de Educación, responsable también de controlar y supervisar su empleo.

No obstante esta común fuente de recursos, las modalidades de financiamiento que los dirigen son sustantivamente diferentes: en los establecimientos a cargo de sostenedores municipales o particulares subvencionados, el monto del aporte se calcula a base de la asistencia promedio, aquellos a cargo de corporaciones privadas disponen de los recursos totales ocupados por el Estado al



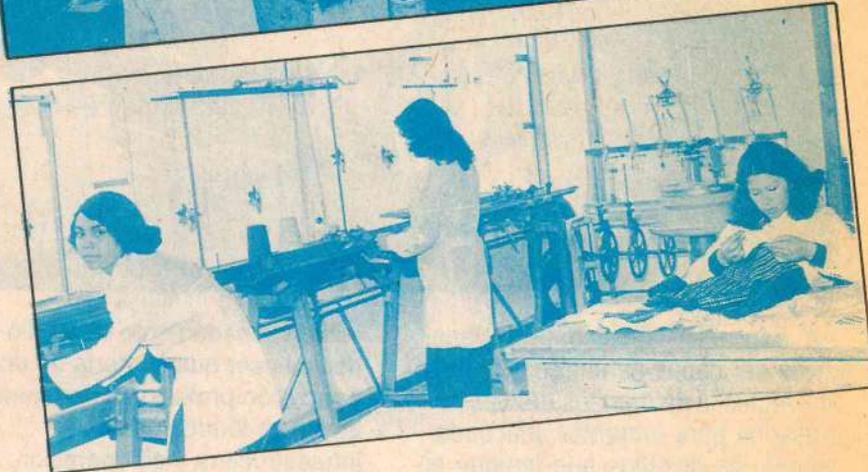
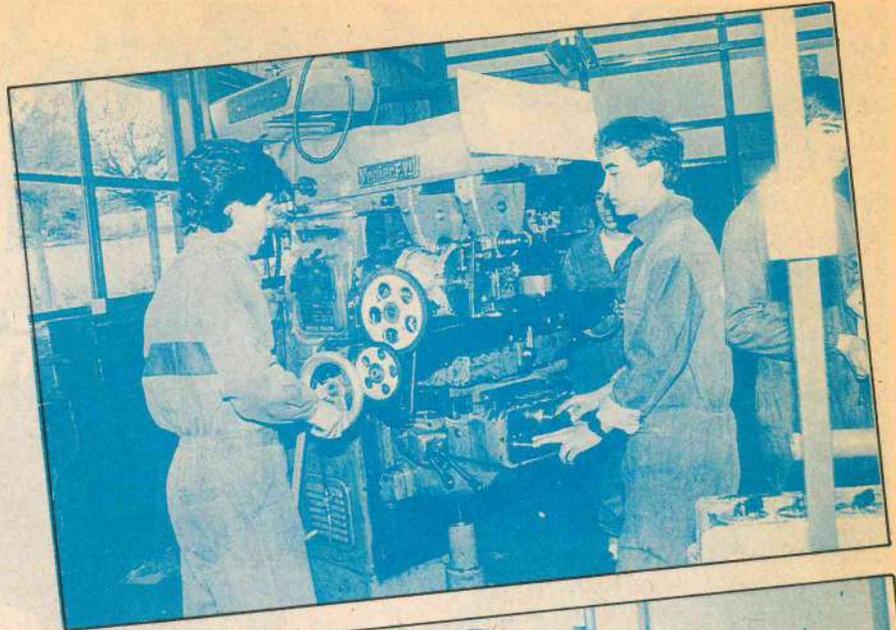
momento del traspaso, reajustados anualmente conforme a la inflación experimentada.

En términos monetarios, esto significa que en tanto el primer tipo de establecimiento recibiera durante el año pasado un monto promedio de \$ 63.500 por alumno, los del segundo tipo recibieron \$ 93.350 por el mismo concepto, monto que suele incrementarse con ingresos provenientes ya sea del mercado de capitales o de la venta de bienes y servicios. Resulta obvio que esta circunstancia conspira contra la calidad de la oferta educativa que se proporciona en uno u otro tipo de plantel de esta modalidad con fuerte incidencia en sus costos por concepto de inversiones en infraestructura y de gastos operacionales.

Costos reales

Resulta imposible dejar de referirse a otro elemento distorsionador, presente en el sistema de aportes fiscales que se comenta. Independiente de la modalidad de financiamiento o de la especialidad, se desconocen los costos reales que importa la oferta de la enseñanza técnico profesional; los cálculos se determinan basándose en comportamientos históricos, estableciéndose coeficientes por rama que reflejan inadecuadamente el peso relativo de sus costos. De allí entonces que pueda afirmarse —como ya se ha señalado— que hasta la fecha no ha sido la necesidad de atender adecuadamente la oferta de educación profesional, la que ha determinado los recursos asignados para proporcionarla, sino que ha sido la disponibilidad de éstos lo que ha establecido el tipo y la calidad de la educación profesional que se ofrece.

Esta lógicamente inexplicable variedad de financiamiento, sumada a la ausencia de



EN CHILE OPERAN CUATRO DIFERENTES ESQUEMAS PARA LA ADMINISTRACION DE LOS ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL.

información para designarles con propiedad, es indicativa de la liviandad con que se han enfrentado los problemas de la educación técnico profesional de nivel medio, reflejando el estatus disminuido que ha vivido —desde hace décadas— en el contexto de las prioridades educativas.

El fondo del problema, obviamente, se encuentra en la crónica escasez de recursos fiscales —la única fuente de fondos a que tradicionalmente se ha recurrido para estos fines— para atender con seriedad el desarrollo de esta modalidad educativa. En este esquema, hoy superado por las necesidades de un desarrollo autosustentado, intencionada o



La educación técnico profesional debe ser capaz de entregar al país los técnicos de mandos medios necesarios para enfrentar adecuadamente los desafíos que impone el desarrollo económico contemporáneo.

ES IMPRESCINDIBLE LA NECESIDAD DE ALLEGAR RECURSOS ESPECIALES PARA AFRONTAR LOS COSTOS REALES DE LA EDUCACION MEDIA TECNICO PROFESIONAL.

inintencionadamente se tendió a desconocer que la oferta de una educación profesional pertinente involucra fuertes gastos en infraestructura y en operación. Si se pretende disponer de recursos humanos calificados que la sirvan, de diseños curriculares técnica y pedagógicamente preparados, de talleres, laboratorios e instalaciones equipados con materiales vigentes y en cantidad apropiada, de actividades prácticas consistentes hay que tener en cuenta que ello implica un ingente monto de fondos presupuestarios que tienen que ser aportados por la comunidad toda —no sólo por el Estado— mediante múltiples y variadas formas de financiamiento.

Financiamiento

Así observada la situación, es imperioso resolver esta disparidad procurando un equitativo sistema de financiamiento que permita:

- a) un caudal de recursos uniforme e independiente de la asistencia media.
- b) un monto determinado en función de los costos reales que implican las especialidades ofertadas.
- c) la urgente necesidad de no considerar al Estado como la única fuente de financiamiento. De allí que resulte imprescindible estudiar la posibilidad de allegar recursos adicionales, para ofrecer una educación técnico profesional pertinente, mediante fuentes alternativas de financiamiento que incluyan los aportes de los sectores usuarios, incentivados éstos por adecuadas franquicias tributarias.

Nota: La tercera y última parte de este artículo se publicará en nuestro próximo número.

EL CONSEJO DE PROFESORES

ESPACIO DE REFLEXION



En el número 185 de nuestra Revista anunciamos la apertura de un espacio que ofrecería material y sugerencias en torno de temáticas que podrían constituir el eje de la reflexión de los Consejos de Profesores. Recordábamos en aquella oportunidad que el Estatuto Docente reformula el carácter del Consejo de Profesores y señala algunas de sus atribuciones en la elaboración, ejecución y mejoramiento del proyecto educativo del establecimiento. Entre las nuevas tareas del Con-

En este artículo se sugiere como metodología que el Consejo de Profesores adopte la forma de un grupo de estudio, de un taller de reflexión.

sejo se encuentra la relativa a la necesidad de someter a revisión las prácticas y estilos de trabajo del establecimiento y/o sus profesores. Dicha revisión apunta, desde luego, al propósito de decantar y sistematizar ideas y experiencias persona-

les y colectivas de trabajo docente, que permitan idear procedimientos para mejorar la eficacia y la calidad de la educación impartida por la Unidad Escolar.

Para inaugurar la nueva sección de nuestra Revista, hemos elegido un Papel de Trabajo destinado a promover la reflexión del Consejo de Profesores en torno de uno de los temas que las actuales autoridades del Ministerio de Educación distinguen como "tema relevante" de toda reformulación curricular. Se trata del tema de la Coeducación, o

Educación de género.

Para utilizar el Papel de Trabajo mencionado, nos permitimos sugerir un procedimiento de estudio y discusión que puede ser, por demás, el mismo a emplear con los Papeles de Trabajo que próximamente se publiquen.

Metodología

* Que el Consejo de Profesores adopte la forma de Taller de Reflexión.

* Un profesor puede realizar una breve presentación del tema para precisar algunos conceptos básicos y señalar ciertas posibilidades que el mismo ofrece para la reflexión colectiva. No se trata, por cierto, de presentar un estudio en profundidad sobre la materia, ni tampoco de extender la presentación más allá de las posibilidades del tiempo que se dispone.

La presentación puede consistir en un breve comentario del material que publica la Revista, adecuándolo a las necesidades e intereses de la respectiva comunidad.

* Formación de pequeños grupos con no más de siete integrantes, donde se analice la información

entregada por el profesor presentador. Para su estudio cada grupo debería contar con un ejemplar de la *Revista de Educación* correspondiente. Es importante que la discusión se centre básicamente en un intercambio de ideas y experiencias acerca de problemas o cuestiones iguales o parecidas a las planteadas en la Guía de discusión consignada en el Papel de Trabajo.

La duración de esta actividad no debe extenderse más allá de 30 ó 45 minutos.

* Un representante de cada grupo expone al Consejo en pleno una síntesis de las conclusiones de su grupo.

* Análisis general de las conclusiones: complementación y enriquecimiento del trabajo grupal.

Conviene destacar que, tratándose de iniciar un proceso de reflexión sobre la práctica escolar, el intercambio de ideas y experiencias es mucho más significativo y trascendente que cualquier esfuerzo destinado a desembocar en conclusiones de consenso o de mayoría respecto de la materia en discusión.



Las escuelas mixtas admiten alumnos de ambos sexos, pero discriminan por medio de los planes y programas de estudio, señalando, por ejemplo, que la carpintería es para los hombres.

CONSEJO TECNICO Nº 1 TEMA EN DISCUSION: LA COEDUCACION

Prof. Eduardo Castro Silva
CPEIP

En problema...

Desde el punto de vista de la función reproductora de la cultura que desempeña la escuela, no es errado suponer que alguna responsabilidad le cabe en la mantención del carácter "machista" e ilegítimamente segregativo de muchos de los patrones de la cultura nacional.

De acuerdo con sus actuales definiciones de doctrina, la organización escolar y curricular de la educación chilena se funda en los principios libertarios y democráticos de la igualdad de derechos e igualdad

de oportunidades. Aun cuando estas definiciones se formulen dentro de una cultura social que no siempre favorece el florecimiento de las conductas personales que ellas implican, debieran contribuir, al menos, a la configuración de una calidad de proceso educacional y de una red de instituciones escolares que garanticen que la escuela, además de ser por muchos conceptos reproductora de la cultura, también se juega en favor del cambio de todos aquellos aspectos de nuestras formas de convivencia que ten-

sionan y dificultan los anhelos universales de libertad, racionalidad e igualdad.

Pese a que en teoría está suficientemente claro el rol que la educación debiera desempeñar en el fortalecimiento de los conceptos, ideales, actitudes y valores que dignifican la persona humana y facilitan una convivencia entre hombres y mujeres sustentada en el reconocimiento de la igualdad de derechos, la investigación educacional se empeña en demostrar que no siempre la acción escolar diaria se orienta en esta dirección. Así, por ejemplo, los valores y otros contenidos latentes de los textos escolares discriminan en materia de género, el trato que los profesores dan a sus alumnos —independientemente

de lo que diga el discurso— difiere según se trate de alumnos hombres o alumnas mujeres, etc.

Es conveniente, pues, iniciar un proceso de reflexión colectiva que contribuya a objetivar los factores de orden psicológico, institucional y social que dificultan el logro de los propósitos que deliberadamente los profesores procuramos imprimir a nuestro trabajo, que ponga de relieve los prejuicios que hemos asimilado en torno de las diferencias de género y que se expresan en nuestros estilos de trato con los alumnos y, en general, entre nosotros mismos.

La idea de Coeducación

Que los alumnos de ambos sexos asistan a un mismo establecimiento debe parecerles a los profesores jóvenes de hoy una práctica común y seguramente irrelevante. Sin embargo, se trata de una práctica bastante reciente en la historia de la educación universal y que ha sido muy difícil institucionalizar.

Durante más de dos mil años las escuelas discriminaron el sexo de niños y jóvenes favoreciendo notablemente la educación masculina. Venciendo muchas resistencias so-

ciales y culturales, sobreponiéndose a tradiciones y prejuicios cuyos orígenes anteceden a la historia escrita, apenas con el movimiento de la llamada Escuela Nueva (1915 y 1930 aproximadamente) se fundaron las primeras escuelas de educación básica que integraron a ambos sexos. La instalación de establecimientos de educación media de este carácter es todavía más tardía.

Los primeros establecimientos que integraron los sexos eran de carácter "mixto" y no "coeducacional".

Las escuelas mixtas se caracterizan porque admiten alumnos de ambos sexos, pero...

a) los mantienen separados dentro del espacio físico (Ejemplo: por cursos, por patios, por filas dentro de la sala, etc.); y/o

La formación de pequeños grupos de docentes, para intercambio de ideas o experiencias acerca del tema en estudio, es otra de las sugerencias metodológicas que se indican en este artículo.

- b) los discriminan en el cumplimiento de deberes y responsabilidades (sólo las mujeres se encargan del aseo de la sala, etc.); y/o,
- c) reciben un trato discriminatorio de parte del profesor (las niñas entran o salen primero de la sala de clases, etc.); y/o
- d) son discriminados en los planes y programas de estudios (Carpintería para los hombres, Economía doméstica para las mujeres, etc.).

Las escuelas "Coeducacionales", en cambio, procuran integrar los sexos de la manera más amplia posible, tanto en lo que se refiere a la organización curricular y las responsabilidades escolares como en el trato que reciben de parte de los profesores. En el concepto de la coeducación, el único factor que acaso pueda constituirse como un factor de discriminación entre los géneros se vincula con la conformación anatómica y desarrollo biológico de cada sexo (la distribución corporal de los centros nerviosos de alta sensibilidad en las mujeres no hace recomendable la práctica de deportes como el boxeo, etc.).

Fundamentos de la Coeducación

La Coeducación aparece, antes que nada, como la respuesta del sistema escolar al reconocimiento del derecho que tiene la mujer para acceder al mismo tipo de educación que tradicionalmente se consideró como patrimonio exclusivo del hombre. En efecto, la discriminación social, cultural y política de que ha sido objeto la mujer a lo largo de la historia, no solamente se ha evidenciado en las prácticas más generales de la convivencia adulta; también dicha discriminación se ha expresado en una institucionalidad escolar que no ha ofrecido a las mujeres las mismas oportunidades de desarrollo personal que a los hombres.

Sin embargo, la Coeducación no



se funda sólo en la necesidad de reconocer escolarmente las igualdades de derechos y de oportunidades propias de los regímenes de vida democrática. Si la Coeducación se sustentara sólo en valoraciones políticas como la indicada, bien podría el sistema escolar ofrecer a hombres y mujeres iguales oportunidades para acceder a un mismo tipo de calidad educativa y, no obstante, proporcionárselas a cada uno en establecimientos para sexos separados.

Además del fundamento político, la Coeducación posee un fundamento sociocultural. Mediante esta forma de concebir y ejecutar la enseñanza, en efecto, se intenta atacar un problema de índole cultural cuya consecuencia visible ha sido la de discriminar a la mujer y subordinar la condición de ésta a los imperativos masculinos.

Los prejuicios y mitos acerca de la superioridad masculina y/o sobre la inferioridad femenina, tal como la sobredimensión de la condición femenina que resulta en ocasiones de los movimientos reivindicativos de la mujer, se fundan, básicamente, en los aspectos más profundos del psiquismo humano, en lo inconsciente, en la vida afectiva; se manifiestan como actitudes y formas de valoración espontáneas. Por lo mismo, para avanzar en la superación del prejuicio se requiere de una acción escolar que vaya más allá de las explicaciones y juicios racionales-objetivos, en torno de los géneros, y de sus semejanzas y diferencias.

Una de las maneras de atacar precozmente los prejuicios consiste en disponer la actividad cotidiana de la escuela en favor de ambos sexos por igual. Aquí, en las relaciones de cada día y de cada minuto entre niños y niñas, se van forjando las actitudes de respeto mutuo, de comprensión, camaradería, compañerismo y valoración equilibrada de sí mismo.

Otras de las grandes motivacio-

nes de la Coeducación dice relación con la necesidad de redefinir con mayor racionalidad, equidad y justicia los roles de ambos géneros y de habilitar para su adecuado cumplimiento. Este aspecto de la Coeducación —que forma parte de una educación sexual integralmente comprendida— se encuentra más afianzado y fortalecido sólo cuando, además de las explicaciones teóricas, los alumnos de uno y otro sexo tienen la oportunidad de convivir diariamente y de ensayar roles y patrones dentro de un establecimiento que los une y facilita interacciones entre ellos.

La Coeducación reconoce el derecho que tiene la mujer para acceder al mismo tipo de educación que tradicionalmente se consideró patrimonio exclusivo del hombre.

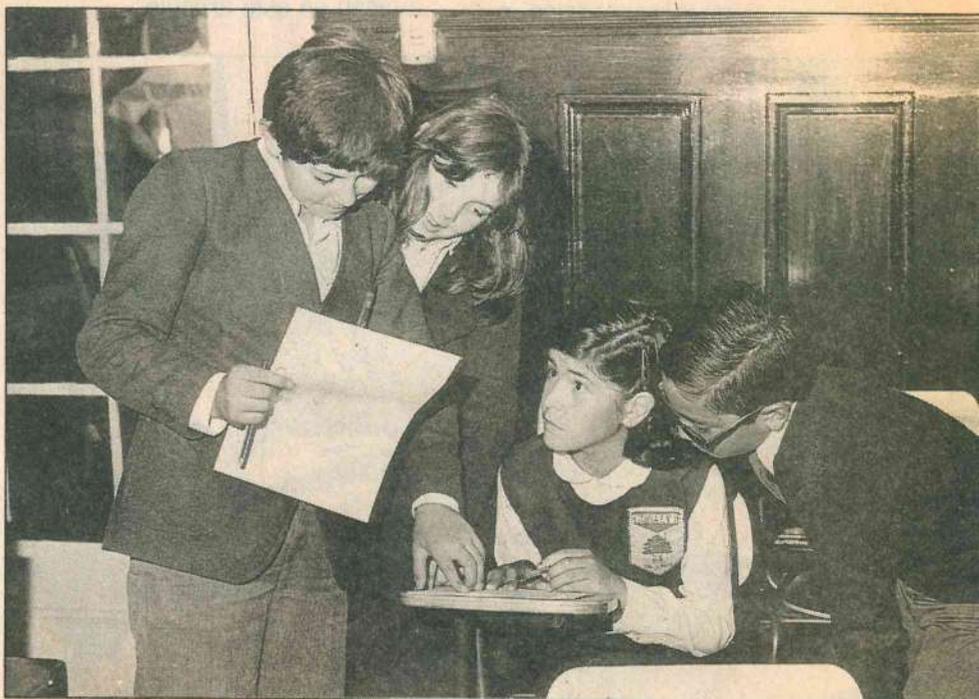
Factores que dificultan la Coeducación

Las actitudes personales del profesor.

La Coeducación supone que los profesores están preparados psicológicamente para hacerla. Sabemos que esto no siempre es así. Los profesores (hombres o mujeres) tienen también actitudes o estilos de valoración de su propio género y del género contrario, y esto porque, antes de ser profesores, son personas de un sexo determinado. Entre las actitudes sexuales del profesor existen muchas que son prejuiciosas, producto de su socialización dentro de una cultura que ha discriminado ferozmente entre hombres y mujeres. En muchas de las maneras espontáneas de reaccionar del profesor se evidencian prejuicios que desvirtúan la naturaleza de la Coeducación.

Frases:

- Como sanción a un niño: "¿Quieres que te ponga en el grupo de las mujeres?"
- Como norma de orden: "Ustedes deben dejar pasar primero a las niñas".





- Como distribución de trabajos: "Los hombres arman el telón y las niñas lo decoran".
- Como evaluación: "Los resultados obtenidos por las mujeres son superiores a los de los niños".

Las actitudes de los padres

Generalmente prejuiciosas. Entorpecen la labor coeducativa, principalmente cuando se trata de actividades de Educación Técnico Manual y de Educación Física, y de trabajos extraescolares que implican salida del hogar por parte de las niñas.

Las actitudes de los niños

Reflejan matices precoces de prejuicios en la selección de sus juguetes, en los juegos de patio, en la conformación de grupos de trabajo y en el trato interpersonal.

Guía para la acción Coeducativa del Profesor

Un profesor que pone en tela de juicio su propia práctica debiera tratar de responder las siguientes interrogantes:

- * ¿Qué posición tengo con respecto de la condición y valoración del sexo contrario?
- * ¿Cuáles de mis actitudes dificultan la Coeducación?
- * ¿Qué debo y puedo hacer para

En las relaciones cotidianas entre niños y niñas, se van forjando las actitudes de respeto mutuo, comprensión, camaradería y valoración equilibrada de sí mismos.



cumplir los grandes propósitos de la Coeducación, en relación con:

- a) la selección y organización del programa de enseñanza?
 - b) la distribución de los alumnos en la sala?
 - c) el uso de juguetes y los juegos del patio?
 - d) los grupos y comisiones de trabajo?
 - e) las normas de disciplina?
 - f) el vestuario de los alumnos?
- * ¿Cómo entiendo aquello que es privativo del género femenino y privativo del género masculino?
 - * ¿Qué procedimientos emplearé para integrar a los niños sin romper su esfera sexual privativa?
 - * ¿De qué manera puedo poner a

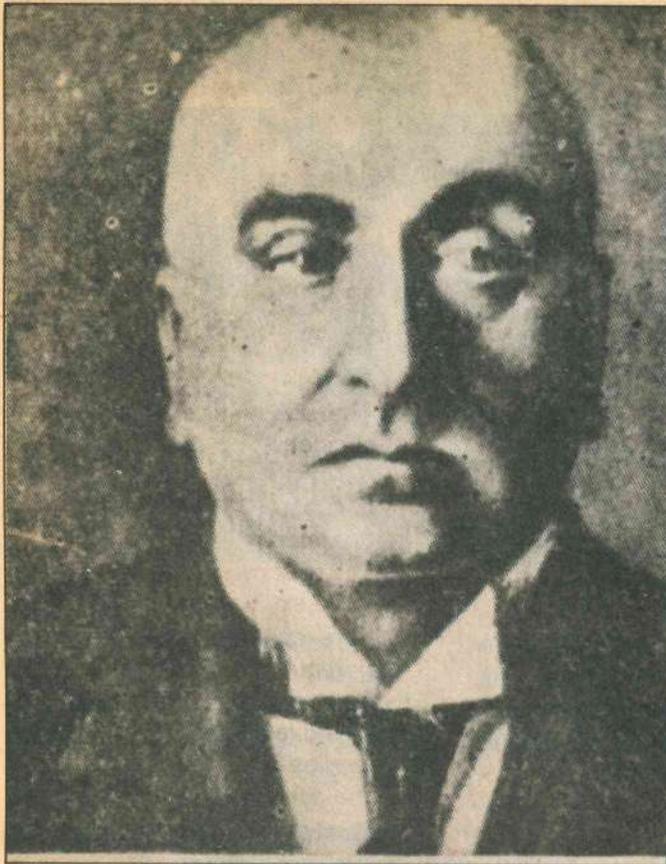
los padres en favor de la Coeducación?

- * ¿Limita "el machismo" las posibilidades de desarrollo personal del hombre?

Proposición de problemas para discutir en el taller

Preguntas para el análisis del tema desde la perspectiva de la comunidad escolar:

- * ¿Cuáles son las conductas específicas de los padres y apoderados que no favorecen una educación más equilibrada, equitativa e igualitaria de los géneros?
- * ¿De qué manera se manifiestan en el trato que diariamente damos a los alumnos prejuicios personales nuestros relacionados con el "machismo" y la subordinación de la mujer al hombre?
- * ¿Qué componentes o factores de la organización de nuestro establecimiento atentan en contra de los principios y fundamentos de la Coeducación?
- * ¿Cuáles son los contenidos explícitos e implícitos de los textos escolares que se emplean en nuestra escuela, que afianzan patrones culturales tradicionales acerca de las diferencias de género y de sus relaciones y que nosotros, los profesores, deseamos cambiar? ☉



Domingo Amunátegui Solar se destacó por su valiosa dedicación a la educación, a la historia y a las letras chilenas.

El nombre de Domingo Amunátegui Solar fue uno de aquellos que, cuando niña, escuché con cierta frecuencia en casa. Por el tono en que éste era pronunciado, por mi madre o mi padre, intuí entonces, que era un hombre por quien se sentía gran aprecio. Siendo ya grande tuve la oportunidad de verlo fugazmente. El, ya anciano, concurría a las sesiones del Consejo Universitario de la Universidad de Chile, del cual era miembro en su calidad de delegado de gobierno.

Cuando se cumplió el centenario de la creación del Instituto Pedagógico, su nombre vino inevitablemente a mi memoria y acudí al Es-

critorio Segundo. Allí encontré numerosos testimonios de su fecunda y prolongada dedicación a la educación, a la historia y a las letras chilenas.

Sus primeros años

Primero, hallé un grueso volumen de los *Anales de la Universidad de Chile*, del año 1960, gran parte del cual estaba dedicado a rendirle un homenaje con motivo de cumplirse el centenario de su nacimiento. Nació en Santiago el 21 de octubre de 1860, hijo de ese destacado educador, historiador y hombre público, Miguel Luis Amunátegui Aldunate, a quien las mujeres debemos la oportunidad de realizar estudios

universitarios. Don Domingo creció así en un medio intelectual privilegiado, al lado de su padre, de sus tíos Gregorio Víctor y Manuel y, además, los amigos de éstos, entre los que se contaba Diego Barros Arana, todos laboriosos trabajadores intelectuales.

Las cartas

Entre los múltiples documentos que se insertan en el volumen de los *Anales* ya mencionados, se encuentran las cartas intercambiadas con su padre y su madre, Rosa Solar, durante el año que permaneció en Europa entre 1886 y 1887, luego de recibirse de abogado. En ellas se refleja la preocupación cari-

Del Escritorio Segundo DOMINGO AMUNATEGUI SOLAR

EL DIRECTOR DEL INSTITUTO PEDAGOGICO

Prof. *Emma Salas Neumann*

Nota: El Escritorio Segundo es una ficción creada por la profesora Emma Salas, recordando las habitaciones destinadas a escritorios de su padre, Darío Salas. El Escritorio Primero era sólo de su padre, pero al Segundo podía ingresar ella a contemplar y estudiar libros y papeles. La *Revista de Educación* ha publicado varias crónicas relativas a ese Escritorio Segundo.

ñosa de su madre por su salud y bienestar y también la de su padre, como guía de su desarrollo intelectual. Este fue un viaje con el objeto de que el joven abogado, entonces de veinticinco años, completara su educación. Orientado desde lejos por su progenitor y atendido de cerca por un gran amigo de éste, Alberto Blest Gana, entonces ministro de Chile en Francia.

Valiosa trayectoria

El presidente Balmaceda, quien se había propuesto dar un gran impulso a la instrucción pública, lo designó Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública, a su regreso al país, cargo con el cual Amunátegui Solar inicia su valiosa trayectoria en la administración pública, la que se prolongaría por espacio de treinta y cinco años. Posteriormente, se le designó profesor de Historia en el Instituto Nacional, labor que desempeñó durante treinta años; profesor de Derecho Constitucional del recién creado Instituto Pedagógico;



Profesor Guillermo Feliú escribió un ensayo histórico: *El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar*, donde da a conocer la acción de Amunátegui Solar como director del Instituto Pedagógico.

DOMINGO AMUNATEGUI SOLAR FUE DIRECTOR DEL INSTITUTO PEDAGOGICO, DECANO DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES, RECTOR DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE.

Secretario de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile; Director del Instituto Pedagógico; Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, para culminar como Rector de la Universidad de Chile en 1911 hasta 1922.

Su gran entrega

De todos los puestos que ocupó, sin duda, es a la dirección del Instituto Pedagógico a la que dedicó sus mejores desvelos. Nombrado en 1892, es el verdadero organizador de esta escuela. Permaneció en el cargo veinte años, alejándose sólo por cortos períodos para servir como Ministro de Estado en varias oportunidades.

Un ensayo histórico

En el Escritorio Segundo había

otro volumen de homenaje, pero en este caso era para conmemorar los setenta y cinco años de existencia del Instituto Pedagógico. Mi talentoso profesor de Historia de América, en ese establecimiento, Guillermo Feliú Cruz, escribió un ensayo histórico para ese libro denominado *El Instituto Pedagógico bajo la dirección de Domingo Amunátegui Solar*. En este trabajo se incluye parte de un largo oficio enviado por Amunátegui Solar al Ministro de Instrucción Pública, al poco tiempo de ser designado Director del Pedagógico. En él se refiere, en general, a la importancia de esta escuela para el desarrollo de la educación. En parte expresa:

“Para comprender bien la diferencia entre la educación moderna y la educación antigua basta comparar la diferencia que existe entre los medios de que se valía el maestro de ayer y los que emplea el maestro de hoy para mantener la disciplina entre los alumnos. El látigo ha sido reemplazado por la palabra persuasiva. Los pedagogos han demostrado hasta la evidencia que la desaplicación de los alumnos provenía, antes que de la pereza de los niños, de la falta de competencia de los maestros, o más bien, de lo inadecuado de sus métodos”.

Más adelante agrega:

“Nuestro Instituto Pedagógico encierra, pues, una importancia capital que no perderá nunca y en la actualidad su enseñanza es solamente necesaria. En estos momentos (1892) en que tanto el gobierno como el Consejo de Instrucción Pública han resuelto variar el sistema y los métodos de enseñanza de los liceos, ha llegado a ser indispensable un colegio que prepare a los maestros destinados a realizar la reforma”.

Importantes realizaciones

En su trabajo, Guillermo Feliú Cruz enumera algunas de las realizaciones concretas de Domingo

Amunátegui como director del Instituto Pedagógico. Por ejemplo, la admisión de la mujer al establecimiento y, junto a ello, al observar la deficiente formación de las alumnas que accedían a esa escuela, la creación de un Liceo Superior de Niñas destinado a preparar a las futuras universitarias. Este establecimiento se transformó, posteriormente, en la Sección Niñas del Liceo de Aplicación, centro de práctica de los alumnos de Pedagogía. Asimismo, consiguió fondos para la construcción de un edificio para el

DE TODOS LOS IMPORTANTES CARGOS QUE OCUPARA, SU MAYOR ENTREGA ESTUVO EN LA DIRECCION DEL INSTITUTO PEDAGOGICO.

Instituto Pedagógico —el de Cumming con Alameda— y después logró una nueva sede para el Liceo de Aplicación, elevándolo de categoría, lo cual significaba una serie de ventajas para el establecimiento. La dotación de la biblioteca fue otra de sus inquietudes. Por otra parte, se preocupó de los ex alumnos, procurándoles clases en los liceos del Estado.

Sus iniciativas alcanzaron al mejoramiento de la instrucción secundaria misma. Acometió la redacción de los planes y programas de estudio de esta rama de la enseñanza, al mismo tiempo que formulaba un proyecto de reglamento de gratificaciones y fijación de la planta de profesores de instrucción secundaria, el cual logra convertir en decreto.

Un gran defensor de publicaciones educativas

Se ocupó del reglamento de Bachillerato en Humanidades y de la reforma del cedulario del mismo. Salió en defensa de la *Revista de Instrucción Primaria* amenazada de desaparecer por influencia de grupos reaccionarios; de la continuidad de la publicación de los *Anales de la Universidad de Chile*, fundada en 1843, la revista científica y literaria más antigua de la lengua española; como también, de la existencia del Conservatorio Nacional de Música.

Sobre el plan de estudios

En 1907 impulsó una reforma importante del plan de estudios del Instituto Pedagógico destinada a enriquecer la formación de los futuros profesores. Agregó un año de estudios y redistribuyó las horas dedicadas a Matemáticas, Física y Biología; estableció la obligatoriedad de estudiar un idioma extranjero y agregó asignaturas generales tales como: Psicología Experimental, Ética, Lógica, Historia de los Sistemas Filosóficos, e incorporó la Instrucción Cívica como asignatura común a todas las especialidades.

Obras dedicadas a la educación e historia

Más allá, en otro rincón del Escritorio Segundo se encontraban algunas de sus innumerables obras dedicadas a la educación y a la historia nacional, disciplina que cultivó con ahínco. *Páginas sueltas* (1889) y *La enseñanza del Estado* (1894) constituyen recopilaciones de ensayos escritos para diversos diarios de la época. Los artículos incluidos en estos dos volúmenes muestran la preocupación de Amunátegui por la metodología de la enseñanza y el ánimo muy firme de renovación pedagógica. De *Páginas sueltas* merecen destacarse: "La enseñanza de idiomas en Francia", "La enseñanza de Ciencias



Profesora Emma Salas, autora de esta crónica.

Políticas en Chile", "Una escuela francesa de Ciencias Políticas" y "La enseñanza de la Literatura". De su otra obra, *La Enseñanza del Estado*, mencionaremos: "El Conservatorio Nacional de Música", "El Instituto Pedagógico", "El estudio de las Ciencias Físicas y Naturales", "La enseñanza de la Historia", "El mejor sistema de exámenes", "Los premios escolares" y "La cuestión de exámenes".

Algunos títulos

Más allá había otras dos obras sobre el Instituto Nacional, establecimiento que representaba una especie de alma mater y donde había enseñado su abuelo, Domingo Amunátegui Muñoz; su padre, Miguel Luis Amunátegui Aldunate; sus tíos Gregorio Víctor y Manuel Amunátegui y sus primos Miguel Luis

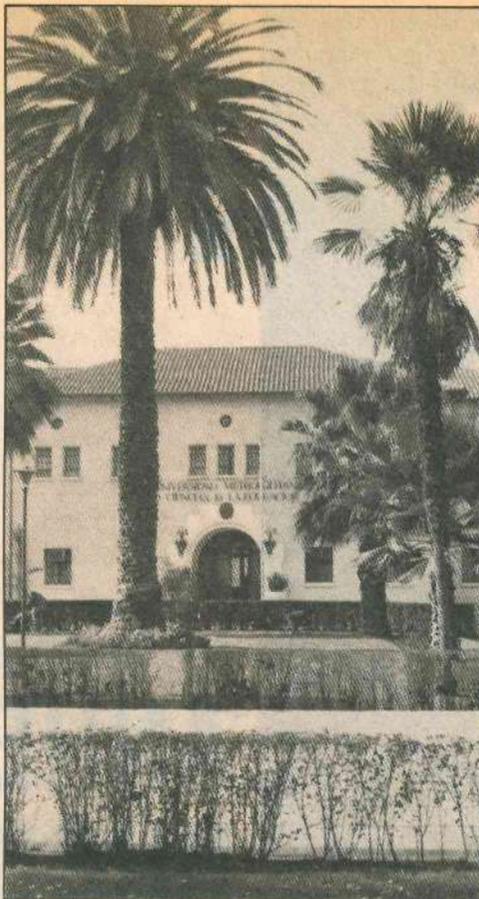
Amunátegui Reyes y Gabriel Amunátegui Jordán. Sus títulos *Los primeros años del Instituto Nacional* (1889) y *El Instituto Nacional bajo los rectorados de don Manuel Montt, don Francisco Puente y don Antonio Varas* (1890).

Otros libros que había en el Escritorio Segundo eran *El sistema Lancaster en Chile* (1895) y *Don Manuel Montt y el sabio Bello* (1898) y sus obras históricas *Mayorazgos y Títulos de Castilla* (1901), *Las encomiendas indígenas en Chile* (1909) y *Bajo la dominación española* (1923), *Historia social de Chile* (1932), *La sociedad chilena en el siglo XVII*; estudios que muestran su preocupación por la historia social. La literatura también está presente en sus escritos: *Bosquejo histórico de la literatura chilena* (1920), *Las letras chilenas* (1925), *La revolución de la independencia* (1945) y *Mi última lección de Historia*, su último libro colección de artículos históricos, publicado el año de su muerte.

Al lado de éste, su primer escrito, un ensayo de juventud preparado para un certamen efectuado en 1876, cuando era un joven alumno de dieciséis años del Instituto Nacional, trabajo que fue premiado. Su nombre, "La condición del mérito es la lucha".

Les ruego que no olviden el nombre...

En 1934, don Domingo, entonces, de setenta y cuatro años, fue



Ex Instituto Pedagógico, hoy denominado Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. A aquella institución Domingo Amunátegui Solar dio impulso con una serie de reformas destinadas a mejorar la educación chilena.

invitado a una velada conmemorativa de los cuarenta y cinco años de

existencia del Instituto Pedagógico. Al hacer uso de la palabra en esa oportunidad, expresó al finalizar su intervención:

"No pido a los alumnos que recuerden mis afanes de favor del plantel al que pertenecen, pero sí les ruego a las alumnas que no olviden el nombre de quien abrió para ellas las puertas del Instituto Pedagógico".

Ese era para él un título de orgullo. Quizá recordando a su padre, quien luchó por abrir nuevos horizontes a la mujer, creando los primeros liceos de niñas, allanándoles el camino para el ingreso a la universidad y nombrando a las primeras funcionarias públicas.

Domingo Amunátegui Solar vivió entre dos siglos. Durante un largo período en el que pudo observar profundos cambios en la vida social, intelectual y material del país. Falleció en 1946, a los ochenta y seis años, siendo en ese momento, y durante los trece años anteriores, miembro del Consejo Universitario de la Universidad de Chile, como delegado de gobierno. Durante el período que integró ese Consejo, al final de su vida, representó a gobiernos disímiles, los de Arturo Alessandri Palma, Pedro Aguirre Cerda y Juan Antonio Ríos. Todos le renovaron incondicionalmente su confianza, lo que constituye una muestra de aprecio y reconocimiento a sus prolongados y valiosos servicios a la educación nacional y a la Universidad de Chile. 🇨🇱

201



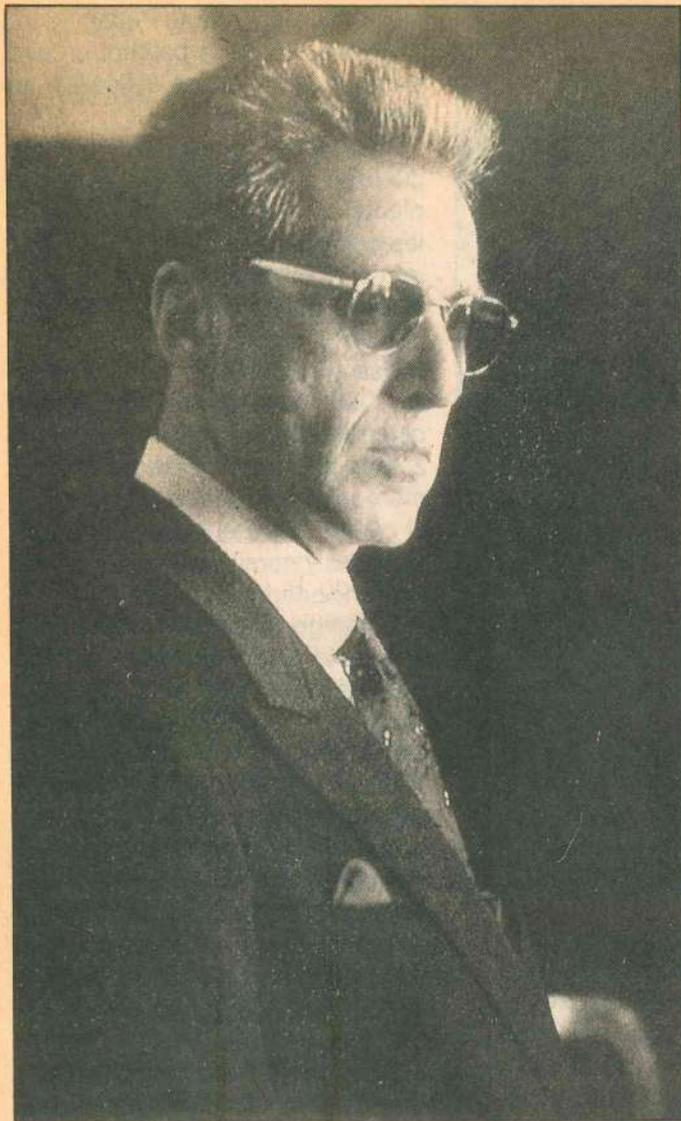
bariloche
travel service
MONEDA 772
LOCAL 214 B
TELEFONO 6325577

Sr. Profesor:

Planifique con nosotros la Gira de Estudios de su curso.

Giras de 6-7-8 días al sur de Chile y Bariloche desde US\$ 186.- con bus exclusivo, hotel, pensión completa, excursiones, etc.

Viajes liberados e incentivos muy interesantes. Consulte.



El actor Al Pacino en la interpretación de Michael Corleone que busca la redención.

El Padrino III

ANHELO Y BUSQUEDA DE REDENCION

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

El *Padrino III* es una película que se estrenó en marzo, antes del otorgamiento de los Oscars y se ha mantenido en cartelera y en el comentario de los aficionados. Por muchas razones seguramente será considerada una de las películas más importantes de 1991.

Los comentarios críticos favorables son mayoritarios. Sin embargo, ha habido opiniones dispares y algunos estiman que esta última parte no agrega nada a una historia que ya estaba completa con las dos anteriores. Pero más allá de lo que digan los

especialistas se ha advertido una asistencia masiva a los cines en donde los espectadores gozan con la obra, que demuestra, una vez más, la calidad del director Francis Ford Coppola.

Uno de los méritos de las dos películas anteriores era la capacidad de reconstrucción de épocas, personajes y ambientes. En ésta se continúa en esa línea y se recrea con la misma fidelidad escenarios de Las Vegas, en Estados Unidos; en Palermo, Italia, o en el Estado Vaticano.

Historia de delincuentes

La anécdota, la fluencia

cinematográfica, el ritmo, embelesan y hacen olvidar que la historia es sórdida y que en ella participan delincuentes cuya ley es la violencia, la venganza de la propia mano por encima de la justicia. Coppola ha querido, desde el *Padrino I*, mostrarnos a estos personajes como seres humanos. Ellos son productos de una historia y de situaciones que ocurren en distintos ambientes, en donde se manifiesta aquella lucha entre el bien y el mal que es parte del drama humano.

Lo arriesgado es que el enfrentamiento del espectador con el personaje va creando una



La fluencia cinematográfica hace olvidar que la historia es sórdida y que en ella participan delincuentes.

corriente afectiva y solidaria. Es difícil desligarse y se va tomando partido en una acción que debería desagradar, molestar, violentar y hacer dejar el cine. Pero eso no ocurre. El espectador se sumerge en la historia y vibra con estos *gangsters* como si fueran sus amigos o vecinos. Coppola nos hace ver que son hombres y mujeres con sus grandezas y flaquezas, dignos de comprensión y de clemencia.

La redención

Coppola insiste en la segunda parte y en ésta, especialmente, en decirnos que el hijo del viejo Corleone y continuador de su imperio, es alguien que tiene perfecta conciencia del mal y que aspira a cambiar. En el *Padrino II* las circunstancias lo obligan a proseguir una tarea de



Vincent Mancini, interpretado por Andy García, continúa la actividad mafiosa de los Corleone.

destrucción y muerte en que se juega su honor, su nombre y la construcción de su empresa. En este *Padrino III* el anciano busca, en medio de la maraña de los negocios, una salida honorable sin derrumbar el edificio.

Al Pacino, en una interpretación magistral —merecedora de una recompensa—, interpreta al personaje central que busca su redención por medio del cambio. El no quiere continuar, no quiere legar a sus hijos y nietos un imperio regado con sangre. Lo medular de la película es la búsqueda desesperada de Michael Corleone que quiere ser redimido. Pero la trama en la que él está envuelto, los negocios, las irregularidades, los mandos medios, no le permiten que el cambio se produzca. Y eso hace que la película no se desfigure cinematográficamente y se convierta en auto sacramental. El *Padrino III* sigue la línea de los anteriores y hay tanta sangre y muerte como antes. El ritmo es dinámico y penetrante. El espectador se pega literalmente a la pantalla durante largas horas.

El perdón

Pero por dentro del personaje el anhelo de perdón se mantiene y aunque los negocios, la familia, los capos de la Maffia, la política, se opongan a su deseo de redención, él sigue buscándola hasta encontrarla inesperadamente en su iglesia, la Iglesia Católica. Es tan grande la magnitud del pecado que a ningún espectador corriente se le pasa por la mente la idea del perdón. No parece posible que en medio de ese mundo haya cabida para la misericordia. Pero la hay.

Un cardenal acoge a Michael Corleone y con aire amistoso y paternal le indica el camino para que cumpla su anhelo: la confesión. El le ofrece consuelo a cambio de arrepentimiento. La



El hijo bastardo de Sonny Corleone y la hija de Michael Corleone se entrelazan sentimentalmente en un romance apasionado.



escena es casi irreal y uno de los momentos más importantes del filme. Coppola no cambia ni prepara nada. No hay interior de iglesia, altar, crucifijo, vitral, luz que corta en dos la nave del templo, confesionario, velas, flores, silencio. Todo sigue igual. Y Michael Corleone se confiesa. En su rostro se adivina el espanto de su pecado y dentro de él el fantasma del asesinato fratricida. El confesor no se altera, escucha y como algo natural, sin aspavientos, hace florecer en el gesto de su mano el desborde de la clemencia divina.

Una confesión no es sólo el

descargo del pecado, la liberación de la culpa. Eso es una parte. La confesión se completa con el arrepentimiento, con la promesa de no recaer en lo confesado. Michael Corleone se ve envuelto de nuevo en los sucios manejos de la Maffia, pero ahora declina sobre su sobrino Vincent Mancini, hijo ilegítimo de su hermano Sonny, la responsabilidad de la tarea gangsteril. Siguiendo ese camino se opone al romance de su hija Mary y acepta que su hijo Tony se dedique a la ópera.

Vincent Mancini, interpretado por Andy García (quien debió haber ganado el Oscar a la mejor

interpretación secundaria), continúa la obra y queda listo para encabezar la próxima acción... por si se decidiera hacer un *Padrino IV*.

La redención de Michael Corleone es el aspecto más importante del filme y uno de los puntos claves que debe considerar el espectador que trata de ir más allá de la superficie de la historia.

Shakespeare y Mascagni

Otro aspecto interesante es el paralelo que se hace entre este *Padrino III* y la obra de Shakespeare. Coppola ha declarado a la prensa que releendo a Shakespeare pensó que quizás podría imitarlo y adaptarlo a su manera. "Yo veo a Michael Corleone como un rey Lear", ha señalado enfáticamente.

Esta relación entre la obra shakesperiana y la película puede permitir un análisis en otras direcciones y que podrán abordar los especialistas, aun cuando medie entre este guión cinematográfico y la obra teatral de Shakespeare una muy amplia diferencia.

El *Padrino III* tiene elementos de interés cinematográficos y artísticos que se ven completados con la presentación de una de las óperas más conocidas del repertorio italiano, *Cavalleria Rusticana*. Con ella Coppola sintetiza la tragedia. La presentación en el teatro la convierte en un suntuoso espectáculo. Coppola ha dicho que esta ópera le permitió exponer "el verdadero rostro de los Corleone, porque a pesar de lo fuerte y potentes que parecen, no son sino simples campesinos sicilianos sometidos a los mismos códigos de honor y venganza que los héroes de la obra musical de Pietro Mascagni".

El *Padrino III* en el cine o en su versión video, debe usted verla. 🌟

DE COMO MARGARITA FLORES PUEDE CUIDAR SU SALUD Y AYUDAR A SALVAR EL PLANETA

Autores: Adriana Hoffman y Marcelo Mendoza

Editor: Editorial La Puerta Abierta, Casa de la Paz, Santiago de Chile, 1990, 157 páginas.

Este es un libro que debe estar en todas las bibliotecas de las escuelas y liceos del país. Es un libro que deben leer los profesores.

El texto ha sido preparado por la botánica Adriana Hoffman, de quien se conocen otras interesantes publicaciones relativas a su especialidad y por el periodista Marcelo Mendoza. Ambos han elaborado una obra atractiva, fácil de leer, con una diagramación ágil y varias ilustraciones. Pero es sólo el envoltorio de una información quemante y tremenda acerca de la necesidad de que cada uno de nosotros, usted, yo, la Margarita Flores, todos, tomemos real conciencia del deterioro del planeta. El libro acerca el tema de la defensa del Medio Ambiente a la realidad de cada uno, lo saca de la abstracción o de la especialización científica y lo coloca en medio del dormitorio, en el come-



dor, en el baño de la casa, en la vía pública, en la sala de clases.

Este libro es una guía orientadora del quehacer del hombre de hoy y da consejos prácticos para enfrentar el problema ahora mismo. Cada página es un mensaje de alerta y un llamado para que abramos los ojos y junto a Margarita Flores también tomemos parte en la campaña de "cambiar el mundo".

El texto incluye un capítulo acerca de lo que debe hacerse en cada establecimiento educacional, que es muy útil para los profesores.

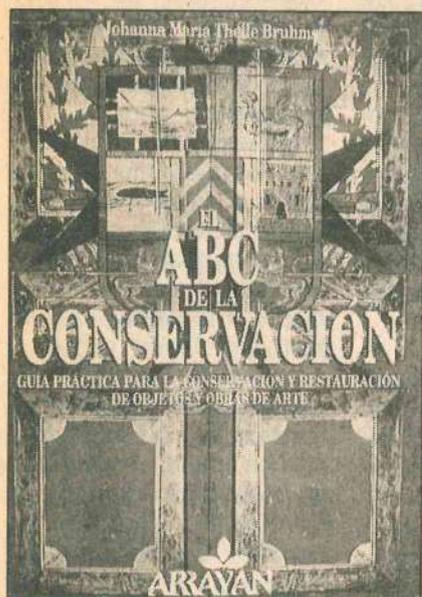
Por todo lo anterior, repetimos lo que señalamos al comienzo: éste es un libro que deben leer los profesores... y también pueden recomendárselo a los alumnos. Que no falte en su biblioteca ni en la del colegio.

Francisco Raynaud López

EL ABC DE LA CONSERVACION

Autora: Johanna María Theile Bruhms

Editor: Arrayán, Santiago de Chile, 1991, 176 páginas.



Este libro es una guía práctica para la conservación y restauración de objetos y obras de arte. La autora es una profesional que desde hace muchos años se ha dedicado a la restauración de las colecciones del Museo Histórico Nacional de Chile. Su experiencia la resume y la comparte en este texto que resulta novedoso por el tema, y, además, porque es el primero que en esta materia se publica en nuestro país y uno de los pocos existentes en lengua castellana.

En la portada se ofrece una fotografía de un mueble de madera policromada del siglo XVIII que perteneció al gobernador de Chile y luego virrey del Perú, Manuel Amat y Junient. Este destacado político que, en Lima fue el amante de la famosa Perricholi, regaló ese mue-

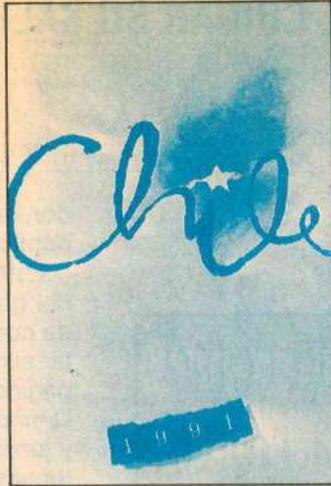
ble a las Monjas Clarisas de Santiago. Actualmente es propiedad del Museo Histórico Nacional, que lo mantiene en forma adecuada gracias a los cuidados de expertos, como la autora del libro.

Creemos que será de interés para los profesores conocer técnicas de restauración de objetos diversos como ropa, metales, cestería, textiles, joyas, libros y fotografías. El libro es muy preciso y pedagógico. Entrega, con una certera diagramación, los procedimientos para restaurar, destacando el valor y la importancia de cada material y cada pieza artística o histórica.

Lo recomendamos como un texto interesante y útil.

Francisco Raynaud López

LIBROS Y FOLLETOS RECIBIDOS



Chile 1991. Edición de la Secretaría de Comunicación y Cultura, Santiago de Chile, sin fecha, 76 páginas. Es una publicación que presenta un panorama del Chile de hoy, destacando los aspectos políticos, sociales, culturales, turísticos y económicos del país. Se subraya la acción y la presencia del Presidente de la República y de sus esfuerzos por guiar al país hacia una consolidación de la democracia. En lo relativo a educación y desarrollo social se expresa: "la tasa de alfabetización alcanza al 95,2 por ciento... Más de 80 de cada cien niños de cinco años ha cursado educación prebásica; desde hace más de 30 años casi la totalidad de los chilenos ha seguido educación básica, y 75 de cada cien jóvenes en edad de cursar la enseñanza media se encuentran matriculados en establecimientos educacionales públicos o privados. No obstante estos indicadores, subsisten problemas en los sectores más pobres y la superación de ellos abre un desafío de proporciones. Chile tiene un compromiso ético con el desarrollo y promoción de los más desposeídos". La publicación

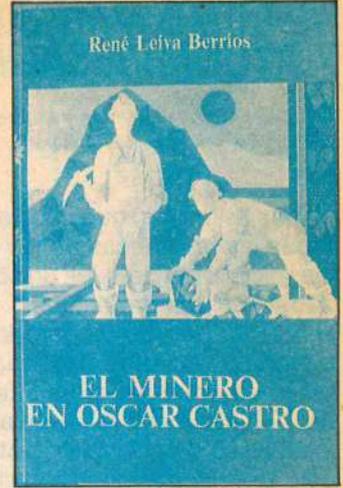
ofrece una cuidada presentación gráfica con hermosas fotografías que entregan variados aspectos de la realidad nacional. En la elaboración de ella han colaborado la Presidencia de la República, el Ministerio de Relaciones Exteriores y el Ministerio Secretaría General de Gobierno.

10 Unidades de Orientación Grupal. Nolfá Jorquera Axt. Impreso por Servigraf e Imprenta Telshtar Sociedad Limitada de Temuco, Victoria, IX Región, Chile, noviembre de 1990, 84 páginas. La autora es una orientadora que, en su labor con los adolescentes, ha detectado la necesidad de entregar al estudiante oportunidades para reflexionar y dialogar con sus compañeros acerca de sus inquietudes y necesidades. Estas unidades tienen ese objetivo central y se ofrecen al profesor, quien debe dirigir esta acción en forma organizada. Los temas han sido escogidos considerando la realidad del joven de hoy y se sugiere que el profesor sea un integrante más del grupo que guíe el desarrollo de las unidades "dentro de un clima de dinamismo y de



mutua aceptación". Los temas de las unidades son: Cómo se forma nuestra personalidad; La amistad; Cómo conseguir y conservar un empleo; Mi escala de valores; Descubriendo el amor; Relaciones entre chicos y chicas; La comunicación con mis padres; Mi rendimiento escolar; ¿Qué estoy haciendo por mi planeta?; Drogas, ¿una solución a mis problemas?. Cada unidad contiene una motivación o ambientación, objetivos generales, tiempo aproximado y nivel. Cada tema está dividido en subunidades con su respectiva evaluación. Se acompañan textos complementarios, guías, cuestionarios, documentos. Es un trabajo que puede interesar a los orientadores del país y a todos los profesores. Para solicitar el texto pueden dirigirse a la autora, cuya dirección es: Club Hípico 1339, Victoria, Novena Región.

El minero en Oscar Castro. René Leiva Berrios, Santiago de Chile, 1990, 94 páginas. El autor, como ya lo ha hecho con Gabriela Mistral, nos acerca al escritor y trata de sumergirnos en su vivencia



con el fin de que podamos recibir mejor su mensaje. René Leiva desde su Villa de Saladillo ha seguido los pasos de Oscar Castro niño, joven, hombre maduro, subrayando la relación entre este gran poeta nuestro y la vida del minero del Teniente y Sewell. La cronología biográfica le permite irnos entregando detalles acerca de la creación de las diversas obras de Oscar Castro. Es un libro de evidente interés para el profesor, que se lee con facilidad. Viene precedido por un prólogo del maestro y dramaturgo Fernando Cuadra, quien señala que en esta obra "hay conciencia de investigador cordial, ajeno a metodologías enfriadoras o conclusiones adjetivadoras de conocimientos que, a menudo, nos alejan al sujeto creador...". Destacan en el libro las informaciones relativas al trabajo de Oscar Castro en El Teniente y la semblanza del hermano Javier, minero y trotamundo. En todas las páginas están presentes los mineros que el poeta vio y con los cuales convivió y de quienes dijo: "Eran tierra morena transfigurada en hombre. Eran la cordillera labrada por el viento".

REVISTAS Y PERIODICOS RECIBIDOS

Prof. Francisco Raynaud López

Cuadernos de Educación. 187. Año XXII, Santiago de Chile, marzo 1991, 435 páginas. ISSN 0716-0496. Publicación mensual del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, CIDE. El editorial se refiere al perfeccionamiento docente en donde se indica que se están abriendo puertas a esta actividad y que es necesario tener presente las experiencias realizadas por grupos de renovación pedagógica. Destaca la crónica "Los currícula del odio", de Alfredo Rojas Figueroa. Se transcriben varios artículos publicados por otros medios de difusión, nacionales e internacionales. Se completa con el índice analítico de materias ofrecidas en 1990. Dirección: Erasmo Escala 1825, Santiago de Chile.

Diccionario de material didáctico y servicios educativos 1990. Anexo de Profesiones y Empresas, Revista de Educación Tecnológica y Profesional Nº 4. Editepsa, Madrid, España, 1990, 69 páginas. Información sobre materiales

didácticos educativos de empresas españolas, útiles para la educación técnico profesional. Dirección: Gran Vía 38 - 9º - 1.28013, Madrid, España.

Educacion. Noticias de educación, ciencia y cultura iberoamericana. Periódico mensual de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Año VII, Números 46-47, noviembre, diciembre 1990, Madrid, España. 20 páginas. Informa sobre la Reunión de la Asamblea General de la OEI en Madrid, donde participó una delegación chilena presidida por el Subsecretario de Educación, Raúl Allard Neumann, y que integraron Ricardo Hevia Rives, director de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación y, el asesor del Ministro, profesor Iván Núñez Prieto. Además, entre las actividades realizadas en Iberoamérica se destaca la realización del Primer Encuentro Nacional de Educación y Trabajo realizado en Santiago. Dirección: Edificio OEI,

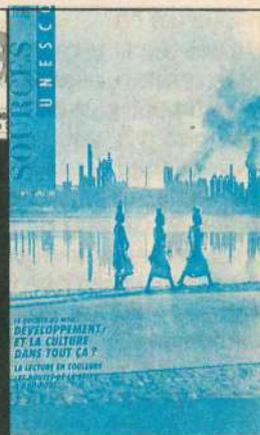
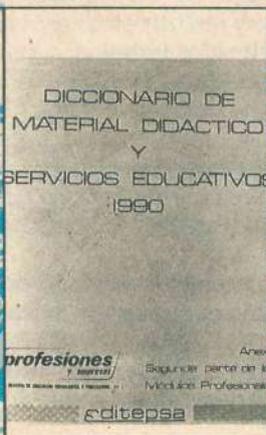
Ciudad Universitaria 28040, Madrid, España.

Familia. Educación-Sociedad. Revista editada por el Centro Nacional de la Familia, CENFA. Nº 22, año 1990, Santiago de Chile, 64 páginas. Valiosa publicación con un interesante material útil para los profesores relacionado con la familia, la pareja humana, conflictos conyugales, la educación de la sexualidad, el Sida y el divorcio. Diversos autores tratan estos temas y entre ellos se encuentra el médico psiquiatra Sergio Peña y Lillo, el profesor de Teología Moral Tony Mifsud, sacerdote jesuita y el profesor Waldo Romo Pérez. Dirección: Bellavista 61, Santiago.

Sources: Publicación de UNESCO. En francés. Nº 25, París, Francia, abril de 1991. 16 páginas. El tema central está dedicado al Desarrollo y a preguntarse sobre la cultura dentro de él. Se hace un paralelo entre el auge de la industrialización, la arquitectura de las grandes ciudades y los problemas de droga y

delincuencia, que indican que el avance tecnológico no corre paralelo con el desenvolvimiento cultural, el cual entrega y establece los valores permanentes y universales de la sociedad. Estas reflexiones se hacen recordando que estamos en el Decenio mundial del desarrollo cultural establecido por UNESCO desde 1988 y hasta 1997. Dirección: 7 Place de Fontenoy, 75700, Paris, France.

Territorio marítimo. Publicación anual de la Dirección General del Territorio Marítimo y de Marina Mercante, Valparaíso, Chile, 1990, 151 páginas. ISSN 0716-6079. Ocupación efectiva de nuestro mar, ingeniería oceánica, control de la contaminación marítima son algunos de los temas que se ofrecen. Los artículos de esta revista son generalmente muy específicos y técnicos, pero tienen un evidente interés y son una ayuda para el profesor en su tarea de colaborar a desarrollar la conciencia marítima entre los chilenos. Dirección: Errázuriz 537, Valparaíso, Chile.



PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE RIESGOS ESCOLARES (PRIES) PARA EDUCACIÓN BÁSICA

MODULOS PARA EL PROFESOR

Nota: El Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Seguridad elaboraron un proyecto de prevención de riesgos para educación básica, que se convirtió en un Programa que el profesor debe desarrollar con los alumnos de este nivel. Este programa fue publicado anteriormente por la *Revista de Educación* y ese número está completamente agotado. Satisfiriendo el clamor de los docentes de educación básica que desean poseer este documento, lo estamos publicando en forma parcelada. En este número ofrecemos los módulos N° 9, 10 y 11.

MINISTERIO DE EDUCACION
ASOCIACION CHILENA DE SEGURIDAD, ACHS

MODULO 9

Tercer Año Básico.

Contenido: Riesgos que enfrenta el niño en su trayecto de la casa a la escuela y viceversa.

“ENTRE MI CASA Y LA ESCUELA VIAJO SIN PELIGRO”

Objetivos:

Al término de este módulo, el alumno debe ser capaz de:

- 1.- DISTINGUIR Y NOMBRAR nuevas situaciones que se presentan en el trayecto de ida o regreso, entre el hogar y la escuela.
- 2.- APLICAR Y DEMOSTRAR hábitos y actitudes de autocontrol y seguridad al transitar por la vía pública.

1. Entretenerse en el trayecto.
2. Desviarse en la ruta.
3. Conversar con extraños.
4. Cruzar a la mitad de la calzada.
5. Cruzar con la luz roja al frente.
6. Esperar locomoción en la calzada.
7. Subir o bajar de un vehículo en movimiento.
8. Viajar en la pisadera.
9. Hacer desorden en los medios de transporte.
10. Sacar parte del cuerpo por las ventanillas, cuando se viaja en un vehículo.
11. Tomar objetos desconocidos.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

Este módulo tiene por finalidad dar a conocer situaciones que presentan un alto riesgo para la seguridad física y psicológica del alumno, durante el trayecto de ida o regreso, entre el hogar y la escuela.

Lo anterior se ve plenamente avalado por las estadísticas que al respecto han recopilado el Ministerio de Educación y la Asociación Chilena de Seguridad. Frente a la situación descrita, es necesario que la unidad educativa continúe realizando acciones que tiendan a formar hábitos y actitudes que erradiquen y/o minimicen las situaciones de riesgo vinculadas al tránsito de los alumnos por la vía pública.

A continuación, se enuncian las acciones de mayor riesgo a las que se ven enfrentados los alumnos:

Durante el desarrollo de las actividades, el alumno deberá dibujar planos y realizar otras actividades alusivas al tema. Se sugiere reunir los trabajos, con el fin de montar una exposición que pueda servir para afianzar y realzar la labor referida a la Prevención de Riesgos Escolares.

Como es sabido, la labor educativa se ve vitalizada cuando a ella se integran los apoderados. Aproveche las reuniones con los padres para reseñar la labor que se está realizando al respecto y solicite el aporte que éstos pueden hacer al tema.

En este módulo se presenta un juego pedagógico que refuerza las conductas adecuadas en materias de normas de tránsito.

Previo a la realización colectiva del juego, lea a sus alumnos las instrucciones que aparecen en el reglamento del juego.

VOCABULARIO

Trayecto: "Recorrido que se hace entre dos puntos".

Vía pública: "Calles, caminos".

Seguridad: "Protección".

Peatón: "Persona que camina por vías o caminos".

Calzada: "Área de tránsito destinada a la circulación de los vehículos".

Acera: "Área de tránsito destinada a la circulación de las personas".

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

- Solicite a sus alumnos que relaten al grupo curso algunos de los siguientes aspectos:
 - Distancia entre hogar y escuela (cuadras, kilómetros y paraderos).
 - Quién los acompaña en su trayecto.
 - Medio de transporte que utilizan.
 - Tiempo que demoran en el trayecto de ida y regreso entre el hogar y la escuela.
 - Descripción del trayecto (urbano, rural), dibujando plano esquemático.
- Cuando corresponda, solicite a sus alumnos que dibujen y coloreen el medio de transporte que utilizan a diario.
- Seleccione algunos dibujos, expóngalos en la pizarra y destaque algunas recomendaciones generales referidas al buen comportamiento en la vía pública.

ACTIVIDAD 2

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 68, 69, 70 y 71.

- Promueva una dinámica grupal con el fin de que los alumnos aporten ideas referidas a las señalizaciones del tránsito. ¿Para qué sirven estas señalizaciones?, ¿dónde han visto este tipo de señalizaciones?, etc. Explique a los alumnos la relevancia que tiene el respetar estos signos como factores que preservan sus vidas, durante el tránsito peatonal.
- Presente a continuación, en forma secuencial, las figuras 68, 69, 70 y 71. Aproveche la oportunidad para escuchar el relato de vivencias al respecto e imparta las normas preventivas que correspondan.
- Solicite a los alumnos que seleccionen y dibujen, a lo menos, dos de las señalizaciones exhibidas. Elija algunos de los trabajos, expóngalos en la pizarra y refuerce las normas de prevención estudiadas.

ACTIVIDAD 3

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 72 y 73.

- Muestre la figura 72 a los alumnos y permita que la observen detenidamente y que, a continuación, intercambien ideas al respecto. La niña al caminar, ¿respeto las normas de seguridad en el tránsito peatonal?, ¿por qué?, etc. Repita la actividad exhibiendo la figura 73.
- Solicite que relaten vivencias referidas al tránsito peatonal

**ASOCIACION
CHILENA
DE
SEGURIDAD**

AHS

tonal en ciudades y carreteras. Si se menciona algún accidente, pregunte por qué ocurrió y cómo se pudo evitar.

- Comente con los alumnos normas de seguridad referidas al tránsito peatonal, como por ejemplo:
 - El tránsito peatonal por carreteras se debe hacer por la berma del lado izquierdo, es decir se debe enfrentar a los vehículos que se desplazan en sentido contrario al peatón.
 - El tránsito en las ciudades se debe hacer preferentemente por el lado derecho de la acera y manteniéndose apartado de la orilla.
 - Se debe cruzar sólo en las esquinas y por los pasos para peatones, mirando a ambos lados antes de hacerlo.
 - Se debe tener especial cuidado al transitar por lugares donde entran y salen vehículos (garaje, lugar de estacionamiento, etc.).
 - No se debe cruzar por delante o por detrás de un vehículo estacionado o detenido junto a la acera.
 - Al transitar por puentes, pasarelas, túneles, etc., se deben adoptar las precauciones necesarias.
 - Al pasar por un cruce de ferrocarril debe detenerse y mirar ambos lados antes de cruzar.
 - No se debe hacer desorden en el interior de los medios de locomoción. Se debe evitar molestar al conductor.

ACTIVIDAD 4

Materiales. Huinchas de material reflectante, tijeras de punta redondeada.

- Explique a sus alumnos que en la noche es difícil que sean vistos por los conductores de vehículos motorizados, carretelas, ciclistas, etc., debido al color oscuro de sus uniformes y que este hecho se acentúa en los lugares en que la iluminación pública es deficiente. ¿Qué precauciones se pueden tomar al respecto?
- Solicite a sus alumnos que corten la huincha o material reflectante en tiras de longitud adecuada (seis centímetros aproximadamente) y que las peguen en el bolsón o mochila, etc.

Observación: Vaya introduciendo lentamente la idea de que a las cotonas, abrigos o chaquetas, se los use con algún elemento destacable (cinta reflectante). Se recomienda usar un pañuelo o cinta blanca en el brazo.

ACTIVIDAD 5

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 74, 75 y 76.

- Presente la figura 74 a los alumnos y permita que

expresen las ideas que les sugiere el dibujo. ¿Por qué llora el niño?, ¿está próximo a su casa?, ¿por qué se perdió?, ¿por qué sufren los padres?, ¿cómo se pudieron evitar el susto del niño y el sufrimiento de los padres?, etc.

Explique a los alumnos que un niño, al desviarse de la ruta hogar-escuela-hogar, se puede extraviar. Destaque los peligros que le pueden ocurrir (Robo, accidentes, etc.).

b) Presente a los alumnos la figura 75. ¿Qué muestra la figura?, ¿por qué ocurrió este accidente? Si fuera de noche, ¿podría ser visto el niño?, ¿cómo se pudo evitar el accidente?, ¿qué se debe hacer para salvar al niño?

c) Muestre a los alumnos la figura 76. ¿Qué instituciones acuden a rescatar al niño? Aproveche la oportunidad para indicar a los niños la necesidad de tener el número telefónico del Cuerpo de Bomberos y Carabineros, enfatizando que el auxilio de estos servidores públicos sólo se debe solicitar en caso de urgencia. Dé algunos ejemplos al respecto.

Explique a los alumnos que:

- El niño fue encontrado gracias a que aún había luz solar.
- Durante la noche el niño estará expuesto al frío, al ataque de animales o personas, podría pasar hambre e incluso fallecer.

Señale la importancia de que el niño disponga de una tarjeta o libreta donde se indiquen nombre y lugar donde vive.

- d) Pida a los alumnos que relaten vivencias referidas al tema.
- e) Solicite que dibujen y coloreen alguna situación similar a la reseñada en esta actividad.

ACTIVIDAD 6

- a) Lea a los alumnos el cuento que se indica a continuación:

PEDRITO PORFIADO NO TIENE CUIDADO

“¡Apúrate, Pedrito, que vas a llegar tarde al colegio!”.
“¡Sí, mamáaaa...!” –contesta Pedrito muy desganado.
“Recuerda que debes irte directo a la escuela; no te entretengas por el camino, ni hables con nadie extraño. Recuerda que estoy enferma y no te puedo ir a dejar”.

“¡Sí, mamita, no te preocupes, haré lo que tú me dices!”.

“¡Adiós, mi amor!”.

“¡Adiós, mamita!”.

“¡Pórtate bien en la escuela!” –le grita la mamá mientras Pedrito se aleja.

Pedrito caminaba distraídamente y no se dio cuenta de que unos ojos malos lo observaban y decían:

“Je-je-je, es justo el niño que necesito, je-je-je”. Pedrito estaba mirando una vitrina cuando sintió un golpe en la espalda y escuchó que le decían:

“¡Hola, mi hijito!, ¿adónde vas?”.

“Voy a la escuela” –contestó Pedrito.

“¡Ay qué aburrido” –dijo el hombre, “en el colegio no enseñan nada y dan sólo tareas”.

“¡No!” –dijo Pedrito–, “mi profesora me enseña muchas cosas”.

“¡Qué va!” –dijo el hombre y sacando un dulce de su bolsillo, se lo regaló a Pedrito.

“¡Muchas gracias, señor!”; dijo Pedrito.

“Conozco un lugar donde hay muchos dulces más. ¿Te gustaría ir?”.

“No sé; debo llegar a la escuela”, dijo Pedrito.

“No nos demoraremos nada”, replicó el hombre, “¿vamos?”.

“Bueno”, dijo Pedrito, sin saber los malos propósitos del hombre.

El hombre tomó fuertemente de la mano a Pedrito y salió caminando rápidamente.

“Sabe, señor, mejor nos volvemos, ahora no quiero ir”, dijo Pedrito al ver que caminaban por un lugar que no conocía.

“¡No!”, dijo el hombre riéndose. “Ahora no volverás a ver nunca más a tus padres”.

“¡No!, ¡no!, suélteme, suélteme, ¡mamá!, ¡mamitaaa...!” –lloraba y gritaba Pedrito.

Por fortuna para Pedrito, el papá de uno de sus compañeros vio lo que ocurría y se acercó rápidamente hacia el hombre.

“¿Qué te sucede, Pedrito?” Al ver esto, el hombre soltó a Pedrito y echó a correr.

“¡Gracias, gracias, señor!”, exclamó llorando Pedrito, “¡ese hombre malo me quería robar!”, y siguió llorando durante mucho rato.

Cuando llegó ese día a su casa, acompañado de su profesora, decía:

“¡Nunca más, mamá, te voy a desobedecer!, ¡nunca más!”.

Lo que le ocurrió a Pedrito pudo ser aún más terrible. Tengan cuidado, porque el hombre arrancó y aún no lo han atrapado.

b) Solicite a sus alumnos que comenten el cuento y que intercambien ideas al respecto.

c) Pida que anoten en su cuaderno, en forma secuencial, los principales hechos relatados. ¿Qué errores cometió Pedrito?

APRECIACION GENERAL

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 77 y 78.

a) Presente a los alumnos la figura 77 y formule preguntas que permitan evaluar, en términos generales, los logros obtenidos por el grupo curso, en lo que respecta al tránsito peatonal.

b) Repita la actividad anterior utilizando la figura 78.

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Objetivo 1. Materiales. Dibujo semejante a la figura 79. (Item 1).

Entregue al alumno la figura 79 y solicítele que encierre,

con un círculo rojo, las acciones inseguras, representadas en el recuadro superior. Además deberá marcar con una equis (x) los elementos que protegen al alumno durante el tránsito peatonal, representado en el recuadro inferior.

Objetivo 1.

(Item 2)

Materiales. Dibujo semejante a la figura 80.

Solicite al niño que coloree, con los colores que corresponden, las luces del semáforo.

¿Qué color tiene la luz del semáforo cuando los vehículos se detienen? Para cruzar sin peligro la calle, ¿qué color debe tener la luz del semáforo?, ¿se puede cruzar la calle, si al mirar el semáforo éste tiene luz verde?, ¿por qué?

Objetivo 2.

(Item 3)

Solicite al niño que dibuje y coloree una escena en la cual se ve a un niño transitando por una carretera. La escena puede representar una acción segura o insegura. Formule al niño preguntas que permitan evaluar si el niño ha internalizado las normas de seguridad en el tránsito peatonal.

Objetivo 2.

(Item 4)

Materiales. Elementos para dibujar y colorear.

Pida al niño que dibuje y coloree algunos de los siguientes temas:

– Niño accidentado llorando, niño sacando la cabeza por la ventanilla de un vehículo en movimiento, niño viajando de noche en bicicleta, etc.

A continuación, formule preguntas orientadas con el fin de que el niño pueda deducir las siguientes respuestas:

– El accidente que se puede producir.
– Los factores o acciones que pueden generar un accidente.

Las acciones de carácter preventivo que se deben adoptar con el fin de evitar que el accidente se repita.



FIGURA 68.

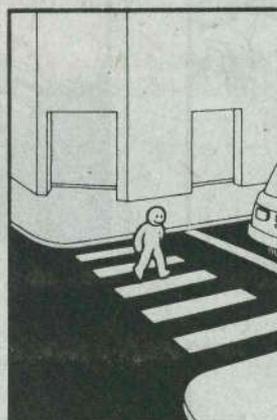


FIGURA 71.

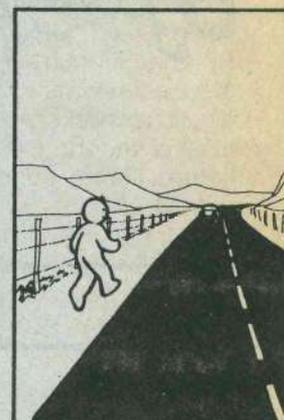


FIGURA 73.



FIGURA 69.

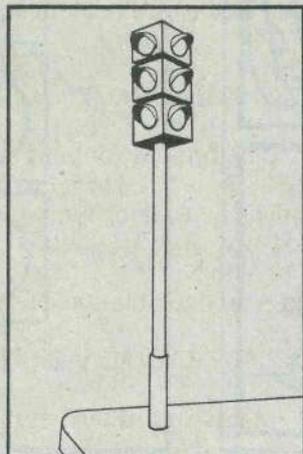


FIGURA 70.



FIGURA 72.



FIGURA 74.



FIGURA 75.

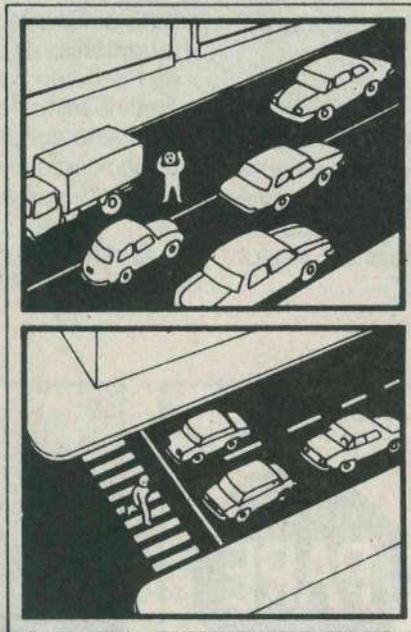


FIGURA 77.

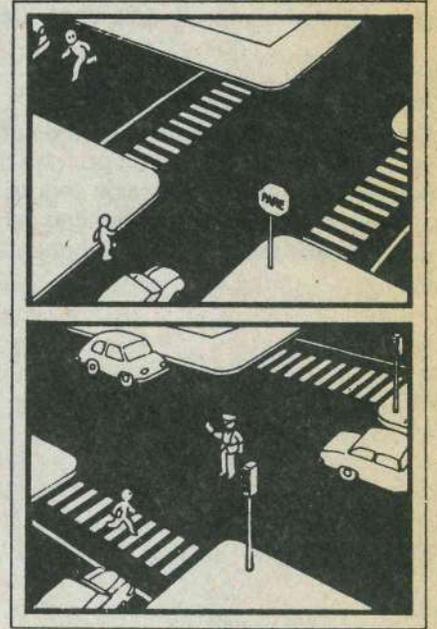


FIGURA 79.

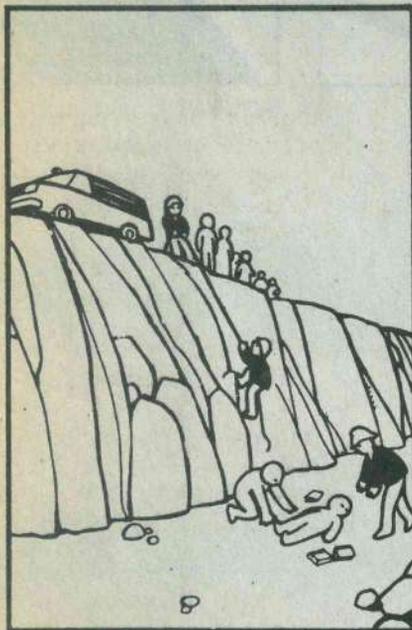


FIGURA 76.



FIGURA 78.

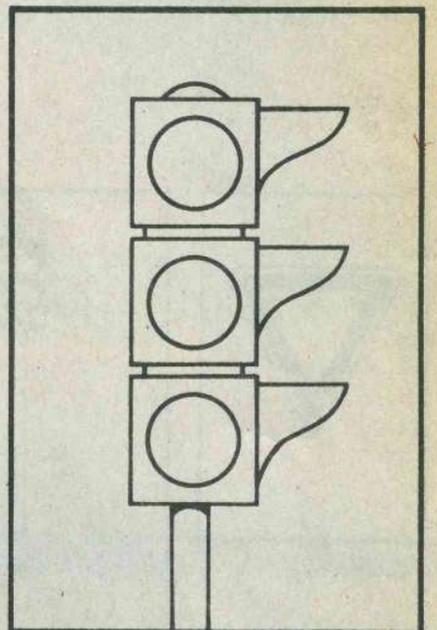


FIGURA 80.

MODULO 10

Cuarto Año Básico.

Contenidos: Condiciones y acciones inseguras que pueden provocar lesiones físicas por aprisionamiento.

“CURIOSIDAD SI, IMPRUDENCIA NO”

Objetivos:

Al término de este módulo el alumno debe ser capaz de:

1. DISTINGUIR Y DESCRIBIR acciones inseguras vinculadas con accidentes por “aprisionamiento”.
2. DISTINGUIR Y DESCRIBIR acciones seguras e inseguras que se pueden presentar durante el transcurso de un “paseo escolar”.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

El presente módulo continúa reforzando y ampliando situaciones en las cuales se detectan y evitan acciones y condiciones inseguras. Específicamente, el tema propuesto se refiere a accidentes provocados por “aprisionamiento”. Se plantean, además, aspectos referidos a los accidentes que, con mayor frecuencia, ocurren durante los paseos escolares. La responsabilidad que tiene el profesor frente a sus alumnos adquiere una mayor relevancia cuando se realizan actividades fuera del recinto escolar. Por esta razón es necesario inculcar en los alumnos actitudes que permitan preservar su integridad durante las visitas que éstos hacen a exposiciones, museos y/o salidas a terreno.

Al respecto, se reseñan sucintamente algunas situaciones de peligro:

Area de aprisionamiento.

- Roperos.
- Closets.
- Máquinas frigoríficas.
- Baúles.
- Salas.
- Bodegas.
- Baños.
- Ascensores.
- Pozos sépticos o negros.

Area de visitas a terreno.

Quizás sea ésta el área donde es necesario poner mayor énfasis, puesto que la incidencia en accidentes que provocan lesiones y/o fallecimiento hacen necesario redoblar los esfuerzos que se hacen al respecto.

- Mar, ríos, tranques, lagos, piscinas, etc.
- Fogatas (incendios forestales), velas, cocinillas a gas y/o parafina, etc.
- Elementos corto-punzantes, cuchillos, hachas, estacas, etc.
- Insolaciones.
- Juegos infantiles: columpios, resbalines, balancines, etc.
- Zoológico: molestar a los animales (aunque estén enjaulados).
- Alejarse del grupo sin avisar.

- Cruce de calles, avenidas, puentes, pasos bajo o sobre nivel, vías férreas, etc.
- Paseos en botes.

VOCABULARIO

Aprisionamiento: “Quedar encerrado dentro de...”.

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

- a) Comente a sus alumnos lo que significa quedar **APRISIONADO**, o prisionero dentro de algunos de los lugares mencionados en sugerencias metodológicas.
- b) Permita a sus alumnos que relaten experiencias en las que hayan tenido conocimiento o participación directa relacionadas con esta tipología de accidentes.
- c) Formule a continuación algunas preguntas orientadoras tales como: ¿Por qué ocurrió eso?, ¿cómo pudiste salir?, ¿aprendiste algo con esa experiencia?, etc.

ACTIVIDAD 2

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 81 y 82.

- a) Presente a los alumnos dibujos semejantes a los que aparecen en las figuras 81 y 82. Permita que observen las escenas representadas y que intercambien ideas al respecto.
- b) Formule a continuación preguntas orientadoras tales como: ¿Qué situaciones de peligro se presentan si un niño juega en el interior de una bodega (se esconde dentro de un pozo o de un baúl, etc.)?, ¿qué tipo de accidente puede tener el niño?, ¿qué se debe hacer si un compañero se accidenta por aprisionamiento?, etc.
- c) Solicite a sus alumnos que dibujen y coloreen alguna situación en la cual un menor se encuentre aprisionado.
- d) Exponga en la pizarra los dibujos de la actividad anterior y refuerce las precauciones que se deben adoptar para evitar la situación de peligro representada.

ACTIVIDAD 3

- a) Permita que los alumnos relaten vivencias referidas a accidentes que ocurren por caídas y aprisionamiento en el interior de un hoyo (rocas, arena, etc.).
- b) Comente e intercambie ideas referidas a las precauciones que se deben adoptar para evitar este tipo de accidentes: evitar andar solo; no incursionar en cuevas o caminar por rocas susceptibles de quedar aprisionado.

ACTIVIDAD 4

Reitere a sus alumnos el peligro que implica jugar dentro de la caseta de un pozo negro o séptico. En caso

de ocurrir un accidente, en el cual una persona cae en el interior de un pozo, instruya a sus alumnos para que adopten las siguientes medidas de emergencia:

- Avisar a personas mayores del accidente a fin de que socorran al accidentado.
- Sacar al afectado de inmediato, utilizando cuerdas o escaleras, tomando el máximo de precauciones. A veces, la persona que auxilia cae dentro del pozo debido a su nerviosismo o por pérdida del conocimiento provocada por inhalación de gases tóxicos.

En relación al accidentado se deben adoptar las siguientes medidas:

- Verificar si tiene despejadas boca y nariz. En caso contrario se deberá limpiar y si es necesario efectuar respiración artificial.
- Lavar al accidentado de pies a cabeza, con abundante agua corriente.
- Revisar que no tenga fractura o quebradura.
- Aplicar algún jabón antiséptico.
- Si está inconsciente, evitar mover al accidentado y llamar al servicio de urgencia más próximo.

ACTIVIDAD 5

Materiales. Dibujos semejantes a la figura 83.

- a) Permita que sus alumnos se expresen libremente en relación a las escenas que aparecen en la figura 83.
- b) Explique a sus alumnos que es lindo ir de paseo, pero hay que tener cuidado con nuestras acciones, para evitar accidentes.

ACTIVIDAD 6

Materiales. Dibujos semejantes a la figura 84, hojas de oficio, lápices de colores.

- a) Muestre la lámina a sus alumnos.
- b) Formule preguntas orientadoras tales como: ¿Qué nos sugieren estos cuadros?, ¿cuál es el mensaje que nos dejan?, etc.
- c) Explique a sus alumnos que estos cuadros muestran (elementos y situaciones) que durante los paseos pueden provocar accidentes como ruptura de piel, insolaciones, quemaduras.
¿Qué precaución se debe adoptar cuando se usan estos elementos o se está expuesto a ellos?
¿Qué accidentes pueden provocar (cortaduras, quemaduras, etc.)?
Con respecto al sol refiérase al peligro que implica la exposición prolongada.
- d) Formule nuevas preguntas tales como: ¿Por qué hay que tener cuidado?, ¿qué daños puede provocar cada uno de los elementos presentados?, etc.
- e) Pida a sus alumnos que dibujen alguna situación de accidente producida por estos elementos.

ACTIVIDAD 7

Materiales. Dibujos semejantes a la figura 85.

- a) Presente a sus alumnos la figura 85 y solicíteles que describan, oralmente, cada uno de los recuadros.
- b) Explique a sus alumnos que hay que ser cuidadosos en:
 - El trayecto desde y hacia el lugar que van a visitar.
 - El lugar que estén visitando.
 - Las actividades de esparcimiento que pueda haber en el lugar.
- c) Pida que escriban nombres de lugares que se puedan visitar, por ejemplo: campo, playa, ciudades, zoológico, museos, etc.
- d) Solicite, a continuación, que hagan un listado de acciones inseguras que deben evitarse, por ejemplo: molestar a los animales, alejarse solo del grupo, hacer acrobacias innecesarias, creerse campeón de natación, etc.
- e) Lea algunas de las acciones escritas por los alumnos, haga un resumen en la pizarra y permita que sean copiadas por los alumnos.

ACTIVIDAD 8

Materiales. Recortes de distintos lugares que podrían ser visitados, hojas de oficio, pegamento no tóxico.

- a) Pida a sus alumnos que peguen en la hoja los recortes que trajeron, representando el lugar que les gustaría visitar.
- b) Una vez terminado, pídeles que escriban acciones y elementos con los que hay que ser cautos en los lugares representados.
- c) Exponga en la pizarra los trabajos. Pídeles que los comenten.

ACTIVIDAD 9

Materiales. Láminas semejantes a las figuras 83 y 85.

- a) Exponga en la pizarra las láminas.
- b) Promueva un diálogo, en el cual se destaquen las acciones seguras, es decir, la forma sana y correcta de divertirse en cualquier lugar.
- c) Concluya la actividad explicando los trastornos que provocaría, en un grupo de alumnos que se encuentre de paseo, el hecho de que un niño se extravíe o accidente, por ejemplo: Se suspende el paseo, hay que volver a casa sin disfrutar de él, se provoca angustia en los padres, hay que llevar el accidentado al hospital.

ACTIVIDAD 10

Materiales. Pedrito Porfiado.

- a) Lea a sus alumnos el siguiente relato de Pedrito Porfiado.

PEDRITO PORFIADO VA DE PASEO

Con gran esfuerzo, todo el curso e incluso los papás habían trabajado durante el año para salir en este paseo a la montaña.

Algunos alumnos consiguieron los elementos de camping, otros una carpa, otros llevaban agua y todos por supuesto llevaban gran cantidad de meriendas. Un grupo, el más previsor, se ocupó de llevar un botiquín casi, casi completo.

Ese día muy temprano estaban todos en el lugar de reunión, que era una plaza. De pronto, ante la alegría de todos, apareció el bus que los llevaría. El profesor formó a los alumnos y les pasó lista, a medida que subían muy ordenados al bus.

Los papás que los acompañaban cargaron el equipaje, las mamás despedían a los niñitos y les daban varias recomendaciones para que lo pasaran muy bien.

“¡Todo listo!”, dijo el profesor y... partieron... El paisaje era muy interesante, pasaron por calles y ciudades que no habían visto nunca.

Luego el paisaje fue cambiando, dejaron atrás las calles y ciudades y se fueron internando en la montaña.

...El paisaje era muy hermoso, los niños disfrutaban de todo cuanto veían, mientras cantaban alegres canciones...

...No se dieron cuenta cuando el bus se detuvo y el profesor dijo “¡Bien, niños, llegamos!”. Otra vez todos gritaron de alegría y comenzaron a bajar muy contentos.

Mientras los papás preparaban el campamento, el profesor llevó a sus alumnos a una visita exploratoria y les indicó hasta dónde podrían llegar y los lugares dónde podían jugar.

Luego volvieron a almorzar y el profesor les dio libertad para que jugaran en los alrededores.

Todo marchaba sobre ruedas, hasta que de pronto, se sintió llorar a un niño. Todos corrieron presurosos a ver qué ocurría y ¡oh! sorpresa, encontraron nada menos que a Pedrito Porfiado llorando y lamentándose con grandes muestras de dolor.

“¿Qué te pasó, Pedrito?”, le preguntó el profesor, mientras todos se reían al verlo embarrado de pies a cabeza... “Me puse a saltar la acequia y me caí”... contestó muy compungido Pedrito...

“¡Eso te pasa por porfiado!”, lo regañó el profesor, “¡ahora tendrás que quedarte dentro de la carpa mientras se seca tu ropa!”.

Cuando volvieron a casa, las mamás les preguntaban a los niños “¿cómo lo pasaron?”. El único que no lo pasó muy bien fue... ¿Ya saben quién? Pedrito Porfiado, pues permaneció casi todo el paseo esperando que se secara la ropa...

Por eso, niños, les digo “es muy importante no hacer locuras y respetar las instrucciones que nos dan los profesores”.

¡Hasta pronto!

- Pida a sus alumnos que comenten el relato escuchado.
- Solicite que, en forma verbal, ordenen secuencialmente el relato.
- Promueva un diálogo en el que los alumnos puedan comprender que, esta vez, fue una situación un tanto jocosa, pero que en otros paseos han ocurrido accidentes mucho más graves y con trágicas consecuencias, debido a la imprudencia de los alumnos.

**ASOCIACION
CHILENA
DE
SEGURIDAD**

ACHS

APRECIACION GENERAL

Materiales. Cuadro mural semejante a las láminas 81 y 82.

- Presente el cuadro en la pizarra y formule a sus alumnos algunas preguntas orientadoras como:
 - ¿Qué peligro representan estos dibujos?
 - ¿Qué consecuencias puede traer al accidentado y su familia?
 - ¿Qué habría que hacer si un niño cae a un pozo séptico?
- Solicite a un alumno que vaya anotando en la pizarra, a medida que sus compañeros le van nombrando, algunas situaciones en la que una persona sufra un aprisionamiento.

SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN

Objetivo 1. Verdadero o Falso.

(Item 1) Marca con una V si es verdadero y con una F si es falso.

- La precaución es buena compañera.
- La imprudencia es muy peligrosa.
- Debemos tener cuidado con las maquinarias abandonadas.
- Aprisionamiento es quedar encerrado.
- Imprudencia es: “realizar acciones inseguras”.
- Esconderse en un baúl es un ejemplo de acción insegura.
- Cualquier lugar es bueno para esconderse.
- Podemos escondernos con seguridad en un baúl porque no nos va a faltar aire.
- Jugar en los ascensores es peligroso.
- Encerrar a otro niño en los baños es una acción insegura.

Objetivo 1.

Identificación. Encierra en un aquellas palabras que indiquen lugares peligrosos.

(Item 2)

Escritorio del profesor.
Lugares sin iluminación.
Roperos.
Escaleras.
Lugares sin ventanas.
Closets.
Mesa del comedor.
Pozos negros.
Barandas.
Baúles.
Refrigeradores en desuso.

Objetivo 2. Verdadero o Falso.

(Item 3) Marca en la línea de puntos con una V si es verdadero y una F si es falso.

- 1. Es bueno molestar a los animales del zoológico porque se demuestra valentía.
- 2. Hay que tener buen comportamiento en el trayecto de la casa a la escuela y viceversa.

- 3. En un paseo hay que mantenerse cerca del grupo.
- 4. El hacer acrobacias en los árboles hace más divertidos los paseos.
- 5. Los accidentes causan dolor a toda la familia.
- 6. Ser arriesgado es signo de hombría.
- 7. Las fogatas deben ser vigiladas en forma permanente.
- 8. Clavar cuchillos en los árboles es un juego inseguro.
- 9. Hacer "chinitas" a otro amigo, en una piscina, es una acción insegura.
- 10. Es cobardía bañarse en grupo.

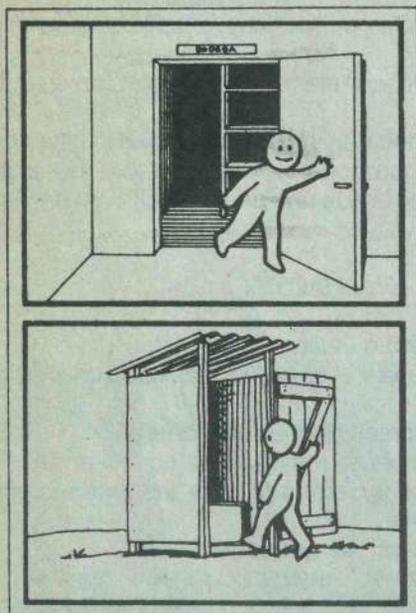


FIGURA 81.

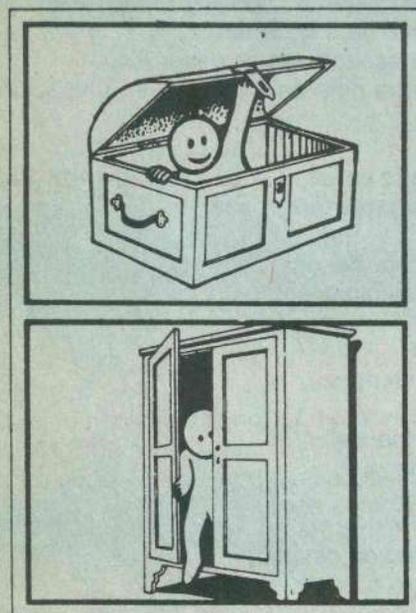


FIGURA 82.

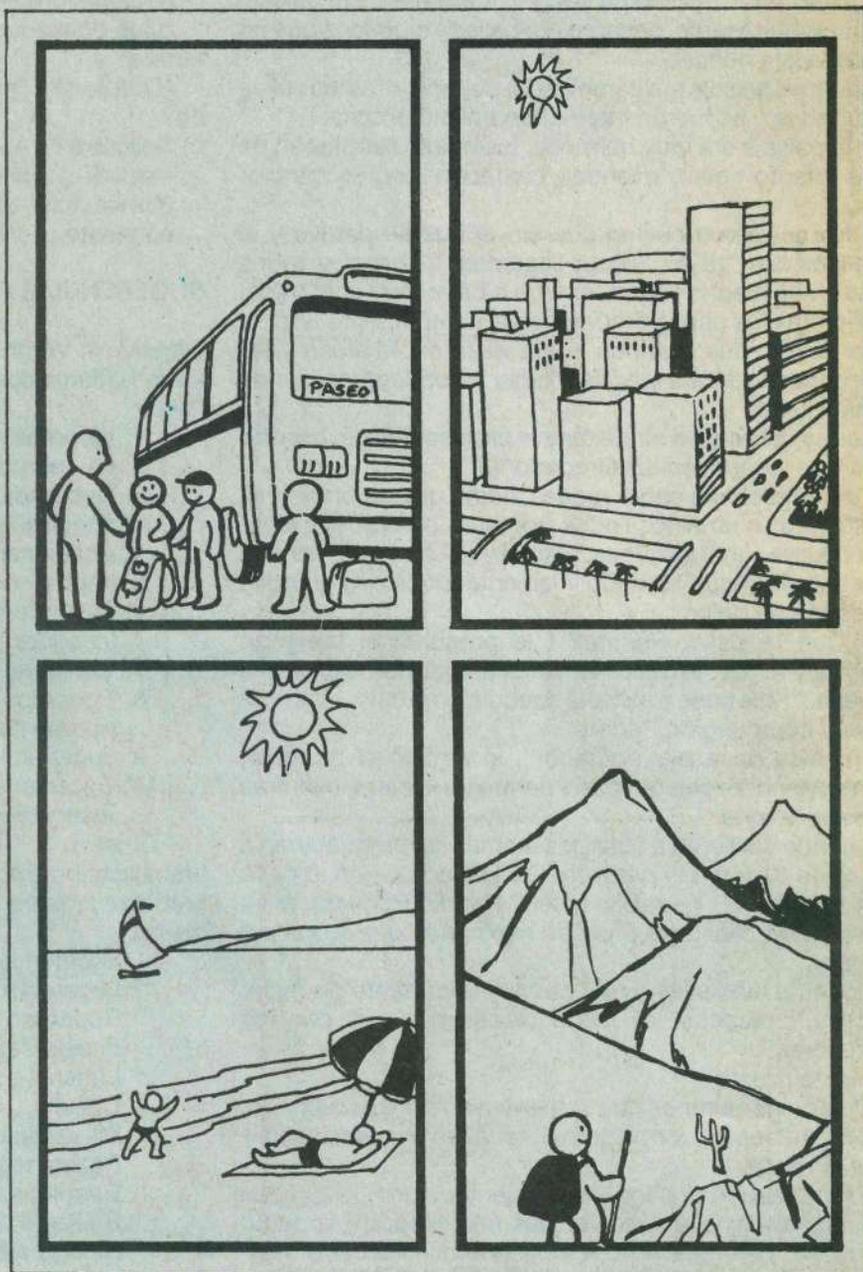


FIGURA 83.

Objetivo 2. Identificación.

(Item 4) Encierra en un las palabras que indican elementos con los que hay que ser cuidadosos, para evitar un accidente.

- Mochila.
- Hacha.
- Platos.

**ASOCIACION
CHILENA
DE
SEGURIDAD**

ACHS

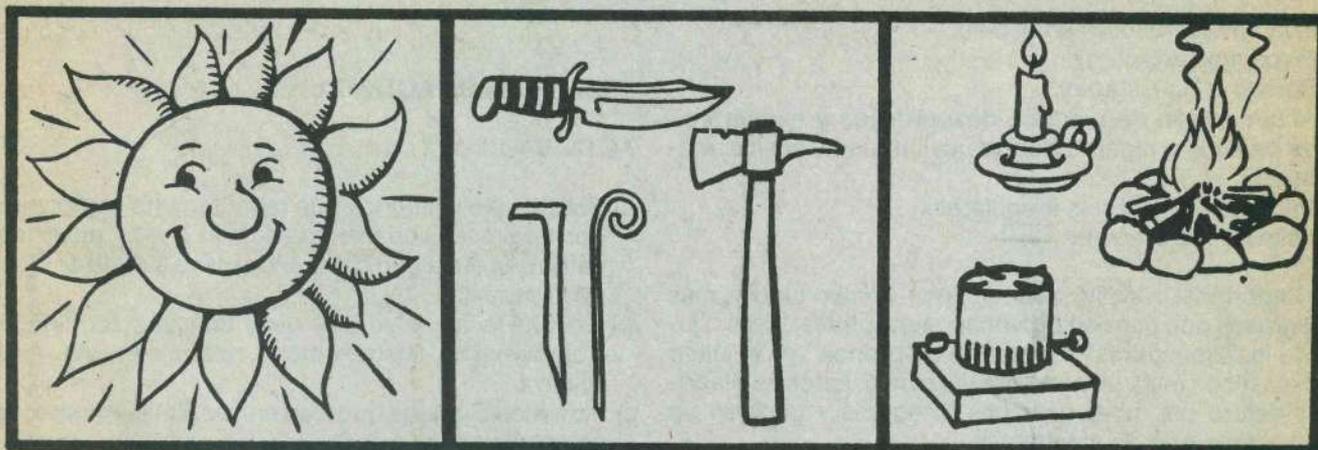


FIGURA 84.

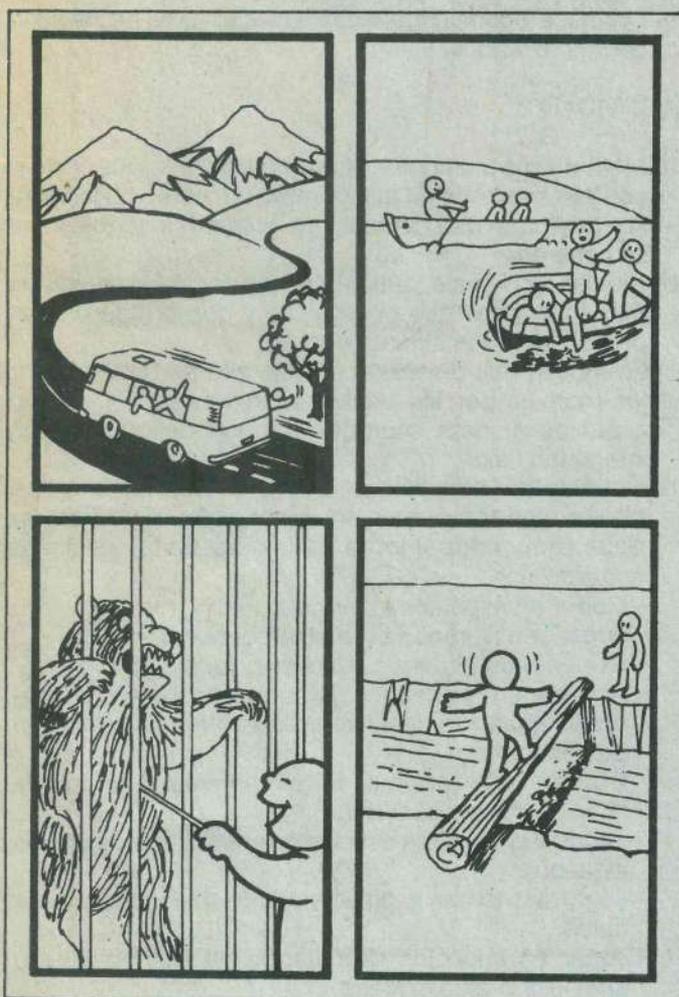


FIGURA 85.

- Cuchillos.
- Piolas.
- Cocinillas.
- Frazadas.
- Estacas.
- Ropa.
- Fogatas.
- Cucharas.
- Velas.

MODULO 11

Cuarto Año Básico.
Contenido: Caídas.

“UNA SIMPLE CAIDA PUEDE SER MUY PELIGROSA”

Objetivo:

Al término de este módulo, el alumno debe ser capaz de: DESCRIBIR accidentes causados por caídas.

SUGERENCIAS METODOLOGICAS

En este módulo se describen las principales características que presentan los accidentes causados por caídas. Algunas de las condiciones inseguras que pueden originar este tipo de accidentes son:

- Exceso de cera en los pisos.
- Objetos obstruyendo pasillos de circulación.
- Calzado inadecuado.
- Malas condiciones de los pisos, tales como: tablas

- levantadas, rendijas en el piso.
- Pisos mojados.
- Rejillas mal ajustadas.
- Acumulación de piedras, desperdicios y escombros en pasillos o lugares donde hay intenso tránsito peatonal.
- Patio con superficies irregulares.
- Falta de iluminación.

Es importante señalar, además, que existen juegos más peligrosos que pueden provocar caídas, tales como: "jugar a las topeaduras", "caballito de bronce" y "el juego del elástico" (este último entre las niñas). Estos se clasifican dentro del rubro acciones inseguras y generan un número elevado de accidentes.

El accidente se puede producir también cuando simultáneamente ocurren una acción insegura y una condición insegura, como por ejemplo.

- Caminar y/o correr descuidadamente.
 - a) Entre escombros.
 - b) Con el calzado desabrochado.
 - c) En un piso con tablas levantadas.
 - d) En un piso en malas condiciones.
- Resbalarse en pisos cubiertos con exceso de cera.
- Colocar objetos que obstruyan las áreas de tránsito y caminar por ellas en forma descuidada.
- Transitar con calzado inadecuado sobre superficies irregulares.

También es importante señalar que se reduce considerablemente la cantidad de accidentes en las escuelas, cuando los alumnos de primer y segundo ciclo poseen, respectivamente, patios separados donde jugar.

La detección y eliminación de las condiciones y acciones inseguras que, eventualmente, se puedan presentar en un establecimiento educacional, redundarán, sin lugar a dudas, en la preservación de la integridad física del alumnado.

VOCABULARIO

Caída:

Pérdida de la posición vertical del cuerpo con respecto a un plano horizontal, el cual puede ser al mismo nivel del cuerpo o no, pudiendo provocar lesiones.

Áreas de tránsito:

"Lugares por los cuales deben desplazarse las personas (pasillos, escaleras, patios, baños, salas, comedores, oficinas, gimnasios, etc.)."

Condición insegura:

"Hecho del ambiente que puede originar un accidente".

Acción insegura:

"Actuación o falta de ella, que puede llevar a un accidente".

Accidente escolar:

"Toda lesión que sufra un estudiante a causa o con ocasión de sus estudios".

SECUENCIA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1

- a) Solicite a los alumnos que redacten una composición, con una extensión máxima de diez líneas, referida a la caída que él o algún compañero haya sufrido en el patio de la escuela.
- b) Solicite a los alumnos que, una vez terminada la composición, ilustren dicho relato con una escena alusiva.
- c) Pida a los alumnos que lean en voz alta sus respectivas composiciones.
- d) Comente con el curso las características de los accidentes mencionados.
- e) Organice algunas dramatizaciones simples de los accidentes relatados.

ACTIVIDAD 2

- a) Motive a sus alumnos y dé las indicaciones que correspondan, con el fin de que durante un recreo observen a sus compañeros y detecten las acciones inseguras que se generan.
- b) Pídale, en la sala, que relaten las acciones inseguras más relevantes que observaron y que podrían haber provocado un accidente escolar.
- c) Promueva una discusión grupal, que permita analizar los motivos por los cuales el alumnado del colegio actuó de manera imprudente y con peligro para su integridad física.
- d) Pídale que elaboren una lista de normas simples, para evitar accidentes en el patio. En dicha lista se debe propender al logro de las siguientes acciones seguras:
 - Correr en espacios abiertos.
 - Jugar con alumnos de similar contextura física.
 - Correr entre alumnos del mismo tamaño.
 - Al pasar entre alumnos de cursos inferiores (de menor estatura), se debe caminar de manera normal (no se debe correr).
 - Correr manteniendo en todo momento el control de la velocidad y dirección.
 - Jugar al pillarse sin escudarse entre alumnos ajenos al juego.
 - Jugar sin tomar a otros alumnos para proteger la huida.
 - Jugar en espacios delimitados: el alumno que lo atraviesa pierde el juego.
 - JUGAR RESPETANDO EL DERECHO A PATIO DE LOS OTROS NIÑOS.

ACTIVIDAD 3

Materiales. Dibujos semejantes a la figura 86.

- Pida a los alumnos que observen los recuadros de la figura 86.
- Solicite a los alumnos que expliquen cada una de las ilustraciones de la figura 86.
- Pida a los alumnos que expliquen la razón por la cual los juegos representados se consideran acciones inseguras.
- Pida a los alumnos que relaten y dramaticen otros juegos que podrían ser peligrosos para su integridad física.
- Formule preguntas orientadoras que permitan al alumnado redescubrir juegos entretenidos, pero de baja incidencia en la generación de accidentes.
- Motive una discusión grupal en la cual ellos analicen:
 - “¿Hay juegos peligrosos?”.
 - “¿Hay niños que no saben jugar?”.



FIGURA 86.

ACTIVIDAD 4

- Solicite a los alumnos que, en consejo de curso, nombren a los niños que juegan correctamente en el recreo.
- Estimule a los niños que juegan correctamente, destacando su acción frente al resto de los alumnos de la escuela.
- Dé a conocer sus nombres en reuniones de padres y apoderados.
- Refuerce a los alumnos con estímulos concretos y/o sociales.

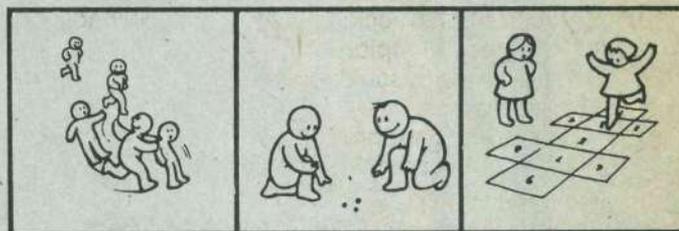


FIGURA 87.

APRECIACION GENERAL

- Solicite a los alumnos que salgan al patio y que algunos de ellos jueguen en grupos pequeños mientras el resto de sus compañeros los observan.
- Señale, que, al escuchar un silbato, los niños que juegan deben quedar inmóviles.
- Pida al resto del curso que realice un breve análisis de lo observado, dejando en claro las acciones inseguras en que incurrieron los compañeros que estaban jugando.
- Rote a los alumnos con el fin de que todos participen como “jugadores”, “observadores”.
- Pida a su curso que comente en forma constante cada uno de los juegos realizados.

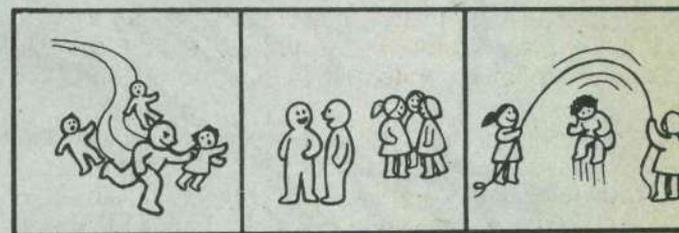


FIGURA 88.

SUGERENCIAS DE EVALUACION

Materiales. Dibujos semejantes a las figuras 87, 88 y 89, lápices de colores.

Objetivo 1.
(Item 1)

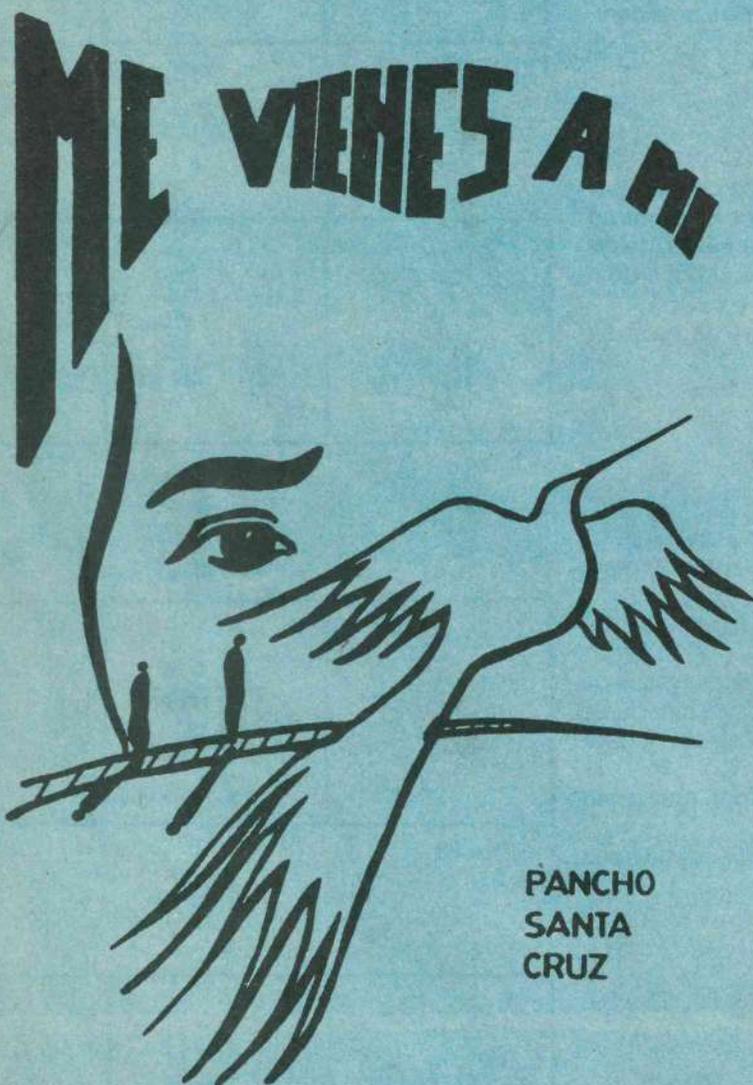
- Entregue al niño la figura 87 y solicítele que pinte el recuadro que presenta una acción insegura.
- Pida al niño que le explique por qué considera el recuadro coloreado como una acción insegura.
- Repita la actividad a y b entregando al niño las figuras 88 y 89, en forma secuencial.



FIGURA 89.

Continúa en el próximo número

Víctor Francisco Jara Díaz es profesor básico por vocación y desempeña su labor en un establecimiento rural de Codegua, comuna de la provincia de Cachapoal, en la Sexta Región. Escribe poemas y ha publicado dos libros "Madre Poesía" en 1984 y "Me vienes a mí" en 1990. También ha incursionado en el teatro y el cuento, pero sus obras permanecen inéditas. Antes de dedicarse a la docencia realizó variados trabajos como pastelero, estibador, obrero agrícola temporero, jornalero, bodeguero de construcción, rehabilitador de menores. De su último libro de poesía hemos escogido algunas muestras de su creación para compartirlas con ustedes.



PANCHO
SANTA
CRUZ

ARBOL

*El viento barrió con su
escoba poderosa
las calles.*

*Los árboles se fueron quedando
vacíos y desnudos.*

*Se acercaron los años
savia maestra cubrió tus hojas
y tus raíces se dieron en la tierra
firmes y duras.*

*Tu tronco se inclinó
y te jubilaron*

junto a otros muchos.

El viento limpió mi calle

y tú ya no estabas.

PALOMA

No hay tiempo

ya viene la paloma

trae un acento

de distancias que se acerca.

La noche se recoge

el viento se levanta

en cuatro horizontes.

Viene la paloma

no hay tiempo que perder.

POCA COSA

Voy tirando piedras

a los ríos existenciales

se me antoja

pintar las murallas

y secar lágrimas de cocodrilos.

Camino a través de la noche

*y observo el hígado hinchado
del noctámbulo.*

Por la mañana voy sintiendo

la patada y la rabia

del vecino

*la velada bufa del vendedor
de imágenes*

y la miseria del loco ideal.

Se me antoja estornudar

y a mi encuentro salen

truenos y relámpagos

que opacan mi estornudo.

La fuente de la sabiduría

así está completa y sin beberla.

La fuente de los placeres

luce un hermoso letrero

"Habitaciones agotadas"

Los pastores cuidan

sus ovejas y rediles

mas todos quieren escapar.



IDB

**Enseñar a transitar es
enseñar a vivir.**



**¡Cuidese!
Queremos
que Ud. viva.**

COMITE NACIONAL DE EDUCACION DE TRANSITO.

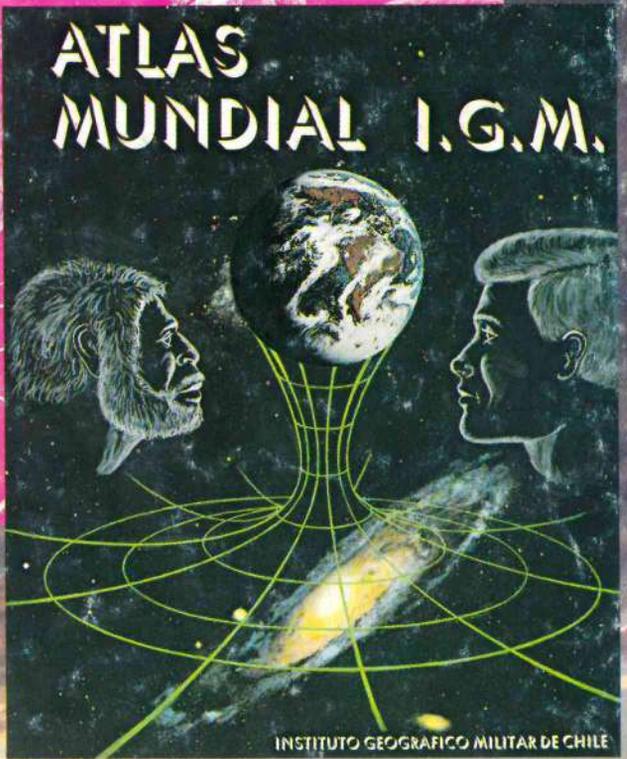
0 > E C Z

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.

ATLAS
MUNDIAL I.G.M.



LA MAS ACTUAL
VISION DEL MUNDO

Exíjalo en las mejores librerías del país

La encontrará en el
INSTITUTO GEOGRAFICO MILITAR

Salones de Venta

Dieciocho N° 369 - Fono 6968221/8 - 710731.

Alameda Lib. Bernardo O'Higgins N° 240

Local 3 - Fono: 2229928

San Antonio 65 - Local 107 A - Fono 6321956.

Fax 6988278 - Télex 441677-IGM-CZ.