

C.3

Dpto. Frun...
C.3

educación

JUNIO 1981 - Nº 87 - VALOR DEL EJEMPLAR \$ 100

ORIENTACIONES PARA APLICACIÓN DE PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA E.G.B.



NORMAS PARA FUNCIONAMIENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO EDUCACIÓN FISCAL Y PARTICULAR

OPERACIONES MATEMÁTICAS BÁSICAS

Serbima tiene el agrado de saludar a todos sus afiliados además de comunicar lo siguiente:

1. Que, con fecha agosto de 1981, entrará en vigencia un nuevo período o fase del desarrollo de Serbima con el propósito de otorgar mejores beneficios a los afiliados.

2. Que, para lograr un mejor control y un trámite más rápido y expedito a todos los beneficios, se comenzará con un sistema computacional, el que controlará todas las cuentas corrientes individuales de los afiliados.

3. Que, para todos aquellos afiliados que figuran con saldos pendientes de pago al 31 de julio de 1981, dicho saldo se enviará a descuento de la siguiente forma:

a) En cuotas mensuales a 3 meses cuando el "monto total adeudado a Serbima" no exceda de \$ 3.000.

b) En cuotas mensuales a 6 meses, cuando el "monto total adeudado a Serbima" no exceda de \$ 6.000.

c) En cuotas mensuales a 12 meses si el "monto total adeudado a Serbima" exceda a \$ 6.000.

Cabe destacar que se entiende por "monto total adeudado a Serbima" todos los préstamos otorgados a los afiliados que a la fecha 31 de julio de 1981 no han sido cancelados en su totalidad.

4. Cabe recalcar una vez más que en lo sucesivo no se cursará o aprobará ninguna solicitud si no se adjunta fotocopia del RUT y última colilla de sueldos.

5. Por último, se le comunica a todos los señores afiliados que cualquier consulta o reclamo se atenderá a la brevedad, siempre que se formule por escrito y aportando el mayor número de antecedentes posibles.

Saluda atentamente a Uds.

ISABEL M. LABRA BENÍTEZ
LIC. ECONOMÍA Y ADMINISTRACIÓN
VICEPRESIDENTE EJECUTIVO

REVISTA DE educación

Ministerio de Educación
Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación
e Investigaciones Pedagógicas.

Directora:
Rosita Garrido Labbé

Subdirectora:
Carmen Bravo Albornoz

Consejo Editor
Presidente:
Rosita Garrido Labbé

Consejeros:
Liliana Baltra Montaner
Carmen Bravo Albornoz
Ximena Cruzat Amunátegui
Teodoro Jarufe Abedrabu
Luz Muñoz Román
Francisco Raynaud López
Gerardo Ruiz Betancourt
Mario Andrés Salazar Castro
Patricio Varas Santander
Luis von Schakmann Cabrales
Bartolomé Yanković Nola

Jefe de Redacción:
Gerardo Ruiz Betancourt

Diseño Gráfico:
Jaime Rivera Contreras

Fotografía:
Arnaldo Guevara Saavedra
Arturo Huerta Lobos

Ilustraciones:
Taller de Diseño Gráfico
del C.P.E.I.P.

Gerente de Comercialización:
Reinaldo Arias Tarifeño
Teléfono 713427, Santiago

Representante Legal y Directora
Responsable, **Rosita Garrido Labbé**, con
domicilio en Avda. Libertador General
Bernardo O'Higgins 1611. Teléfono
713427, Santiago.
Suscripción anual \$ 1.000 (10 ejemplares)

La correspondencia, canje y suscripciones
deben dirigirse a: "Revista de Educación",
Avda. Libertador General **Bernardo**
O'Higgins 1611, Santiago, Chile.

Impresa en los talleres de Editorial Lord
Cochrane S.A., que sólo actúa como impre-
sora.

LOS ARTÍCULOS PUBLICADOS EN LA
"REVISTA DE EDUCACIÓN" TIENEN
DERECHOS RESERVADOS. POR LO
TANTO, SU REPRODUCCIÓN TOTAL
O PARCIAL DEBE SER AUTORIZADA
EXPRESAMENTE POR LA DIRECCIÓN
DE ESTE MEDIO DE COMUNICACIÓN.

en este número...

Índice

Correo	2
Editorial René Salamé M.	5
Recuento y sinopsis	6

DOCENCIA

Orientaciones metodológicas EGB	
Castellano Teresa Clerc y otros	11
Matemática Hernán Zavala C.	13
Historia y Geografía Olga Giagnoni y otros	16
Ciencias Naturales Eduardo Hess y otros.	23
Educación Musical Hilda Ruz P.	26
Educación Física Horacio Lara y otros	30
Currículum	
Unidades de aprendizaje en Inglés Liliana Baltra y otros	34
Estrategias para la enseñanza de las operaciones básicas Hernán Zavala C.	39
Investigaciones educacionales	
Condición académica del personal de Educación Diferencial dependiente del Ministerio de Educación	43
Réne Reyes y Fernando Muñoz	
Nuestros alumnos	
La tartamudez en el niño Dr. Carlos Almonte V.	47
Compartamos experiencias	
Hacia una metodología personalizada de la ortografía Julia Hermosilla y Roberta Bacic	50
Evaluación en el aula	
Evaluación en Ciencias Naturales Eduardo Hess y otros	53
Educación Diferencial	
Orientaciones para desarrollar la eficiencia visual Juana Lorca y otros	56

CULTURA

Letras	
Sergio Hernández, de las primeras a las últimas señales Miguel Moreno M.	
Plástica	
Amor y poesía en la pintura de Irene Domínguez Luz Muñoz R.	63
Televisión	
Si Portales no fuera chileno Francisco Raynaud L.	65
Teatro	
Teatro universitario, hoy Manuel Peña M.	67

ACTUALIDAD

Bibliografía recomendada	
Documentos	71

MISCELÁNEA

Crucigrama Nº 8 por Dossert	
Hechos educativos de Chile Donato Torechio	80

MENSAJE DEL ALMIRANTE MERINO

JOSÉ TORIBIO MERINO CASTRO,

Almirante, Comandante en Jefe de la Armada y Miembro de la Junta de Gobierno, saluda muy atentamente a la Profesora, Directora de la "Revista De Educación", señora ROSITA GARRIDO LABBE, y le agradece la gentileza de que lo ha hecho objeto, al remitirle tres ejemplares de la Edición N° 86, correspondiente al mes de mayo del año en curso.

El Almirante Merino, al reiterarle su agradecimiento por este deferente gesto, junto con exteriorizarle su complacencia por haber tenido la oportunidad de dirigir un mensaje a los siempre laboriosos y capacitados profesores de Chile, con ocasión de la celebración del Mes del Mar 1981, hace valer la oportunidad para renovar las seguridades de su más distinguida consideración y de personal estima. Santiago, mayo de 1981.

RECTOR OFRECE COLABORAR CON REVISTA DE EDUCACIÓN

Distinguida Directora:

Acusamos recibo de su atenta carta del 8 de abril del presente año, en que nos agradece la colaboración prestada a la revista de su digna dirección.

Hemos puesto en conocimiento de los académicos que colaboraron con Ud. en el proyecto "Cuentos para los Niños de Chile" los elogiosos conceptos vertidos en su carta.

Nos hacemos el proyecto de continuar esta colaboración en un futuro, ya sea con los académicos que ya tu-

vieron la oportunidad de trabajar con Ud. o con otros cuya especialidad se ajuste al proyecto que Uds. estimen conveniente, o a otro que nosotros tengamos el agrado de presentar a su consideración.

La saluda muy atentamente

Fernando González C.
Rector
Academia Superior de
Ciencias Pedagógicas

ESCUELAS RURALES UNIDOCENTES

Señora Directora:

Han llegado a mi poder los números 84 y 85 de la REVISTA DE EDUCACIÓN que usted tan ejemplarmente dirige. He recibido conjuntamente con el N° 85 un interesante cassette con cuentos infantiles.

Por motivos ajenos a mi voluntad, sólo hasta el año pasado tuve ocasión de suscribirme a tan magnífica publicación, gracias a una oferta que se hizo por intermedio del Colegio de Profesores, sede Castro.

Ahora bien, en el N° 84 tuve la grata satisfacción de leer un excelente artículo titulado: "Atención a escuelas rurales unidocentes", proyecto de FIDE primaria que firman los profesores Isabel Fariña y Jorge Muñoz. Dije grata satisfacción, porque tengo un sencillo trabajo que pensaba hacerles llegar, relacionado con el artículo que menciono. Estaba dubitativo entre enviarlo o no, ya que consideraba que como las ESCUELAS UNIDOCENTES no preocupaban a ninguna autoridad, con seguridad las opiniones vertidas en dicho trabajo —que le adjunto— podrían carecer de importancia. Ahora, claro está, estoy consciente de mi lamentable error y veo con agrado cómo las autoridades educacionales están atentas a los más mínimos deseos del magisterio chileno.

El suscrito, Profesor Encargado de la Escuela Rural G N° 932, ubicada en Coihuinco. Departamento de Cas-

tro, X Región, con cinco años de experiencia en Escuela Unidocente y 10 años de servicios activos en la educación chilena, piensa que Chiloé en su condición de isla no puede quedar fuera de este proyecto y que una rápida incorporación es INAPLAZABLE para el presente año 1981. Todo esto porque como dice el artículo de los colegas al final: "En éstos y en otros lugares hay niños chilenos que asisten a una escuela rural con anhelos de felicidad y esperanza, confiando en que se les proporcionen iguales derechos y oportunidades como personas, como estudiantes y como ciudadanos".

De concretarse esta proposición y de todas las interesantes perspectivas que se le atribuyen al Proyecto FIDE, qué duda cabe, "se promoverá un acercamiento entre los profesores de las escuelas rurales unidocentes, a fin de que en las reuniones mensuales, previamente calendarizadas por cada grupo, se realicen actividades de estudio con documentos de apoyo, intercambio de experiencias, solución de problemas comunes, convivencia, etc."

Hago envío a usted también de algunas fotografías del colegio rural unidocente del cual estoy a cargo.

Sin otro particular se despide atentamente

César Gómez Antipani
Coihuinco, Casilla 17, Castro

CUENTOS PARA LOS NIÑOS DE CHILE

Estimada Directora:

Felicitemos a través de usted la interesante iniciativa que REVISTA DE EDUCACIÓN ha tenido en su última publicación, en beneficio de los niños de nuestro país. Nos referimos a la selección de Cuentos para los niños de Chile impresos en la revista y grabados en una cassette adjunta.

La grabación de estos hermosos cuentos permite al oyente entrar en un mundo mágico: el de la infancia. Muy bien relatados por atractivas y sugerentes voces de los maestros que participaron en esta labor y agradablemente bien musicalizados. Pensemos que los niños que escucharán estos cuentos serán más de 80.000, por medio de 15.000 cassettes que ustedes distribuirán a lo largo de todo Chile.

Incentivar en los niños la narración y la audición de cuentos, que ha formado parte de nuestra educación espiritual, merece más de un elogio: rescatar aquellos elementos que estimulen y enriquezcan la imaginación del niño para hacer de él un espíritu fuerte y sensible a la belleza.

Se acompañan unos cuadros de actividades con el fin de que los profesores los utilicen después de la lectura y su audición. Esta parte la consideramos muy importante, pues no basta con narrar el cuento al niño, también hay que estimular su expresividad a través de juegos, de la plástica, la música, la expresión corporal y la de juegos dramáticos-escénicos. En una palabra, despertar la creatividad en el niño y su plasmación en una forma artística.

Felicitemos una vez más a la REVISTA DE EDUCACIÓN por esta valiosa iniciativa. Del mismo modo, a los docentes que han hecho posible esta selección: a las profesoras Dolores González Barragán y Josefina Guerra López, del Departamento de Educación Preescolar de la Universidad de Chile.

Saluda atentamente a Ud.,

Sonia Quintana Rojas
Periodista
Jefe Área de Cultura, Secretaría
Ministerial de Educación
Región Metropolitana

Estimada Directora:

La felicito calurosamente por su interesante trabajo como Directora de la REVISTA DE EDUCACIÓN, tan importante en la orientación que ofrece al niño chileno y a sus educadoras.

El número dedicado a la Literatura Infantil, con su brillante selección de cuentos para los niños de Chile y la cassette de magnífica grabación, resultará una maravillosa experiencia para ellos. Se abre así un nuevo campo de vivo interés para la imaginación y creatividad del niño, y un atractivo más en su estudio.

Le agradezco mucho su gentileza de enviarme la revista, que he leído con sumo interés, y aprovecho la oportunidad para felicitarla una vez más por su valioso trabajo, tanto en la REVISTA DE EDUCACIÓN como en los textos escolares que ha aportado a nuestros niños.

Le saluda muy cordialmente

Ester Huneus de Claro
(Marcela Paz)

Estimada Directora:

Usted conoce mi postura frente a la obra literaria, que más allá de clasificaciones teóricas, más o menos arbitrarias basadas en las edades de presuntos destinatarios, es una sola: se trata de un objeto artístico que debe ser asumido, por ende, estéticamente.

Para mí no hay duda de que una obra literaria, sea un cuento de hadas, el Ulises de Joyce o un drama de Beckett, al margen de los valores morales, sociales o de otra índole que pueda poseer, tiene su justificación última en ser cosa estética, belleza expresada en palabras.

Por eso concuerdo plenamente con la conclusión editorial del profesor Manuel Peña, en el sentido de que "el objetivo final (de estos cuentos) es la educación estética de los sentimientos".

Frente a eso, usted ha hecho, junto a los profesores Dolores González y Josefina Guerra, una hermosa y digna labor. Si la idea de la "Hora del Cuento" considerada en los nuevos programas era excelente, el trabajo de Uds. ha venido a implementarla eficazmente.

Me alegro sobremanera por la cassette. Un cuento, como su nombre mismo lo dice, es para ser relatado. El niño —y el adulto— debe oírlo, por su

esencia misma de transmisión oral y porque la voz y la sensibilidad del narrador lo irá recreando, enriqueciéndose así en cada oportunidad. Las versiones fijadas pierden gran parte de ese encanto que da la libertad del momento del relato.

Otro aspecto. Si bien reconozco la importancia de las actividades que derivan de un relato, creo que sería más útil, al menos con los niños más grandes, eliminarlas del todo, salvo que broten espontáneamente de ellos. Que el cuento sea sólo un cuento, es decir, que haya una situación comunicativa en que alguien se transfigure narrando un relato y otro u otros se transfiguren también oyéndolo; que nada ni nadie interfiera en ese clima mágico y sacro de belleza y de sentimientos que dicha comunicación crea; que sea un acto ritual y libre, válido en sí mismo. Nadie analiza ni crea actividades —y menos las evalúa— frente a una puesta de sol o a la belleza de una flor. Y un cuento, con su candor, su misterio y su hermosura, sin duda es superior a todo crepúsculo y a toda rosa, sobre todo porque es creación humana.

Le saluda muy afectuosamente

Maximino Fernández Fraile
Vicedecano
Facultad de Estudios Generales
Universidad Técnica del Estado

Señora Directora:

Le escribo esta carta para darle las gracias por los cuentos que publicó para los niños de Chile.

Yo me llamo Ina Loreto, tengo 8 años y estudio tercer año en el Nido de Águilas.

Me gusta mucho leer y escuchar los cuentos. El cuento que más me gusta es Cómo los relojes hacen tic-tac. ¡Ojalá publiquen más cuentos lindos y entretenidos!

Me despido de usted.

Ina Loreto Lacroix
Los Aromos 2854-C
Santiago

R.: Estimada Ina:

Nos alegramos muchísimo al recibir tu cartita y conocer tus impresiones acerca de "Cuentos para los niños de Chile".

Para nosotros es muy valiosa tu opinión, porque nos demuestra que hemos cumplido nuestro objetivo: comunicarnos con los niños de Chile.

**Señor Profesor:
¿Es Ud. un fumador?**



**¡NO LO HAGA FRENTE
A SUS ALUMNOS!**

**Recuerde que Ud. es un modelo
que es observado e imitado
por nuestros niños.**

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Durante el año 1981, los diferentes departamentos de asignaturas del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas se encuentran participando en un proyecto de desarrollo de material curricular, de apoyo a los actuales programas de la Educación General Básica.

Dentro de este proyecto, hay un punto referente a la difusión de orientaciones para contribuir a su mejor aplicación en el aula.

Como es de conocimiento del profesorado, la actual estructura de los programas ofrece la flexibilidad necesaria para que el docente los adapte a las necesidades de sus alumnos, de acuerdo con las posibilidades y realidades del medio en que se aplican.

Reconocemos en el programa una amplia libertad para que el profesor pueda usar su creatividad. No obstante, hemos creído conveniente entregar algunas orientaciones generales para docentes directivos y profesores.

Los aspectos considerados apuntan, fundamentalmente, a destacar los propósitos del aprendizaje de cada asignatura, a señalar criterios recomendables para la selección de objetivos de aprendizaje por curso, a fundamentar los diferentes tópicos del programa y a sugerir líneas metodológicas para su desarrollo.

Lo anterior no significa, por ningún motivo, desconocer lo señalado en la presentación de los programas, en cuanto dice relación con la supresión de los aspectos metodológicos ("ese terreno le compete al profesor") y con el postulado de que "la metodología recomendada es la que mejor domine al maestro".

Consideramos como un verdadero desafío para docentes el hecho que todas estas decisiones sobre estrategias queden en sus manos.

También estamos seguros de que saldrán airoso de esta



tarea, ya que quien vive los sentimientos de su noble misión educativa no dejará de encontrar los procedimientos para motivar a sus alumnos y dar un real atractivo a su enseñanza.

Para que ésta sea verdaderamente exitosa, se deben atender los siguientes factores principales: los contenidos (la ciencia que se aprende); la realidad psicológica del que aprende (el educando que se forma), y los requerimientos de otras disciplinas y exigencias de la vida actual (las exigencias de la sociedad).

La institución que dirijo acogerá de muy buen grado los comentarios y observaciones que sobre estas orientaciones se formulen. Son indispensables, si consideramos que las experiencias obtenidas en el aula son las que mejor contribuyen a enriquecer un trabajo con las características del que ahora presentamos.

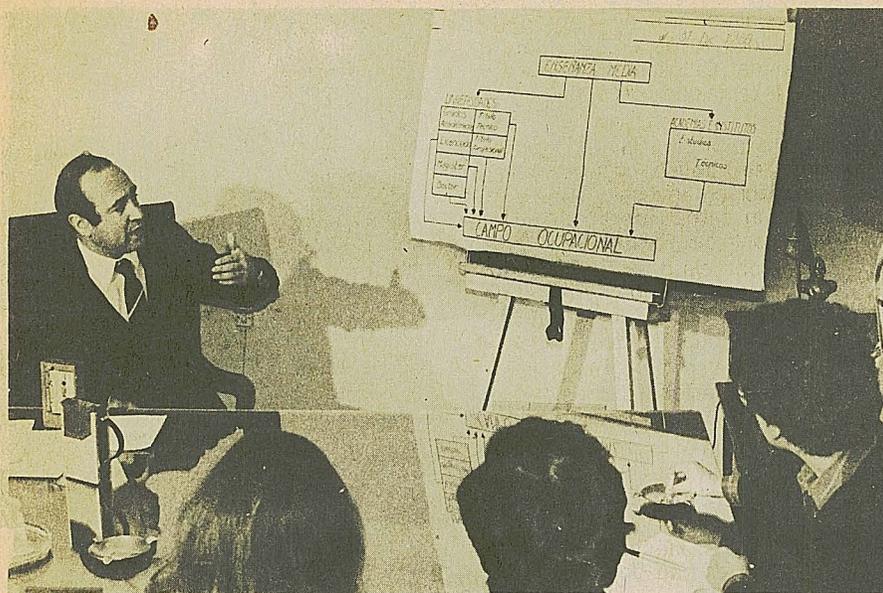
Por esta razón, y con especial agrado, ponemos a disposición de los profesores las páginas de la REVISTA DE EDUCACIÓN, con el objeto de establecer un efectivo diálogo respecto a las diferentes proposiciones contenidas en los documentos insertos en esta publicación.

Reiteramos. Estos trabajos no pueden obviamente concebirse como un esquema rígido. Su pretensión es ofrecer un camino abierto a la propia iniciativa del profesor y contribuir al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en nuestros establecimientos de educación básica.

Prof. René Salamé Martín
Director

Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación e Investigaciones
Pedagógicas.

ALTERNATIVAS POSTERIORES A ENSEÑANZA MEDIA



Ministro de Educación, Alfredo Prieto, explica las alternativas posteriores a la enseñanza media.

Las universidades, los institutos profesionales y los centros de formación técnica constituyen las alternativas posteriores a la enseñanza media, de acuerdo con los veinticuatro DFL publicados el 16 de abril en el Diario Oficial, que reglamentan a estos últimos organismos.

Los centros de formación técnica corresponden a las academias que actualmente entregan títulos de técnico, después de seguir algún curso de seis meses a tres años de duración. Podrán ser creados por cualquier persona natural o jurídica.

El requisito de ingreso será la licencia media o su equivalente y su objetivo fundamental, formar técnicos idóneos, con la capacidad y los conocimientos necesarios para el ejercicio de las respectivas actividades.

A través de convenios de reconocimiento, los egresados de los centros de formación técnica tendrán la posibilidad de continuar estudios en los institutos profesionales y en las universidades.

TALLER INTERAMERICANO DE REGIONALIZACIÓN DE EDUCACIÓN



Subsecretario de Educación, Manuel J. Errázuriz, da por inaugurado el Taller Interamericano de Regionalización Educativa, en el Centro de Perfeccionamiento, Lo Barnechea.

El Subsecretario de Educación, Manuel José Errázuriz, inauguró en el Centro de Perfeccionamiento, Lo Barnechea, el Taller Interamericano de Regionalización Educativa, en el cual participaron doce países que dieron a conocer sus experiencias al respecto.

Errázuriz señaló que los mayores problemas que afligen a nuestro continente son el analfabetismo, la deserción y la falta de relación entre educación y trabajo, y entre los contenidos que se entregan en las escuelas y la realidad de cada territorio. Agregó que la descentralización y la regionalización deben ser eficaces puntos de apoyo para que la planificación logre mayor eficiencia al servicio de la población.

Afirmó que en Chile la regionalización tiene como objetivo "lograr igualdad de oportunidades y participación efectiva de la comunidad en la solución de sus problemas, usando todos los recursos, tanto económicos como tecnológicos disponibles".

La delegación chilena estuvo integrada por la Superintendente de Educación, María Teresa Infante; los Secretarios Regionales Ministeriales María Cecilia Díaz, de la IV Región, y Herick Muñoz, de la Región Metropolitana; Ana María Corvalán, de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio, y Eladio Fernández, Jefe de Planificación de la XII Región.

DR. HÉCTOR CROXATTO RECIBIÓ PREMIO DE LA OEA

El premio "Doctor Bernardo Houssay", el más importante galardón científico que concede la Organización de Estados Americanos, OEA, le fue otorgado al Dr. Héctor Croxatto Rezzio, profesor y director del Laboratorio de Fisiología de la Universidad Católica de Chile.

Esta institución universitaria, junto con la Sociedad de Biología de Chile y la Academia de Medicina, patrocinó la postulación del Dr. Croxatto, sin que él lo supiera, por lo cual la noticia le resultó una sorpresa.

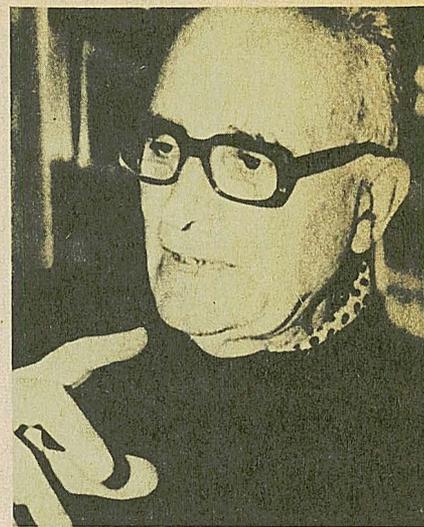
A los medios periodísticos que lo entrevistaron con motivo del premio, les expuso la necesidad apremiante que tiene la universidad de contar con gente joven que se incorpore a las tareas de investigación, para lo cual hay que aumentar el número de plazas. "Sin desarrollo científico —afirmó—, un país no tiene posibilidades de desarrollo general".

Además, reclamó para los científicos un porvenir claro y una gran estabilidad,

para que pudieran trabajar con provecho y resultados. Al respecto, agradeció a la Universidad Católica las facilidades que siempre le ha dado para desarrollar sus tareas.

El Dr. Croxatto participó en la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en calidad de Coordinador del Área Científica. Es miembro de la Academia Pontificia de Roma. Recibió la Orden al Mérito Presidente de la República de Italia en 1976 y fue designado Profesor Honorario de la Universidad de Tucumán en 1980. En Chile, recibió el Premio Nacional de Ciencias en 1979.

Su esposa, Viola Avoni, ha colaborado con él en sus actividades de investigación y se ha constituido siempre en su apoyo más cercano y lleno de afecto. Tienen tres hijos: Héctor, Horacio y Alice, quienes les han dado diecisiete nietos.



Dr. Héctor Croxatto obtuvo el premio "Doctor Bernardo Houssay", el más importante galardón científico que concede la OEA.

ENCUENTRO DE REPRESENTANTES DE LA "REVISTA DE EDUCACIÓN"

Un encuentro de capacitación para los representantes de la REVISTA DE EDUCACIÓN se realizó en Santiago, del 22 al 24 de abril recién pasado.

El objetivo del encuentro fue capacitar a los profesores en las funciones de promoción y venta de la Revista en sus respectivas zonas.

Intervinieron en las sesiones de trabajo el Secretario General Ejecutivo del

Centro de Perfeccionamiento, Bartolomé Yanković; la Directora y Subdirectora de la Revista de Educación; miembros del Consejo Editor; el gerente de comercialización y el psicólogo social de la Universidad de Chile, Abel Toro Toro.

Especial interés revistió la participación del Director de Educación, Alvaro Arriagada, quien desarrolló el tema "Po-

lítica educacional del supremo gobierno". Asimismo, el Subdirector de Educación, Guillermo Aravena, les dio a conocer la estructura y funciones del Sistema Nacional de Supervisión.

Los representantes que concurrieron al encuentro fueron:

Jorge Rivera Flores, Arica; Elena Cejas San Martín, Iquique; Marianela Villar López, Antofagasta; Manuel Gutiérrez Julio, Copiapó; María Angélica Henríquez y Tonka Galinović, La Serena; María Brito Vergara, Viña del Mar; Hilda Castro Osorio, San Antonio; Erika Tapia Fariás, Quillota; Juan Rivera Olivares, Rancagua; Héctor Goñi Fernández, San Fernando; Juan Morales Carvajal, San Vicente Tagua-Tagua; Nelson Guerra López, Curicó; Inés Bernal Orellana, Talca; Alicia Pincetti Jofré, San Javier; Sofía Prieto Alvarado, Linares; José Arriagada Herrera, Chillán; Angélica Moya Valenzuela, Concepción; Adriana Salazar Lagos, Talcahuano; Eliza Doza Romero, Lebu; Arnaldo Lagos Vivanco, Temuco; Hernán Martínez Lagos, Nueva Imperial; Jaime Suazo Gutiérrez, Valdivia; Mario Araya Baeza, Osorno; Albaluz Mardones Oyarzún, Puerto Montt; Guido Ruiz Hibel, Ancud; Juan Venegas Robles, Castro y Carmen Mardones Carrasco, Región Metropolitana.



Representantes de la "Revista de Educación" de la I a la X Región asistieron a un encuentro de capacitación en Santiago.



El historiador y ex Ministro de Educación, Gonzalo Vial Correa, presentó el primer volumen de su "Historia de Chile 1891-1973".

PRIMER VOLUMEN DE HISTORIA DE GONZALO VIAL

El primer volumen de la "Historia de Chile 1891-1973" del abogado, profesor y ex Ministro de Educación, Gonzalo Vial Correa, fue presentado el martes 12 de mayo en la Sala Andrés Bello de la Biblioteca Nacional.

Estaban presentes el Ministro de Educación, Alfredo Prieto; el Ministro de Minería, José Piñera; el Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, Enrique Campos Menéndez; el ex Ministro de RR.EE. Hernán Cubillos; la Directora de la Revista de Educación, Rosita Garrido Labbé, catedráticos universitarios y destacadas personalidades de nuestro mundo intelectual.

La presentación de la obra titulada "La sociedad chilena en el cambio de siglo" estuvo a cargo del historiador y profesor de la Universidad Católica, Ricardo Krebs, quien explicó su contenido: cultura, educación, artes, literatura, religión, relaciones internacionales, régimen parlamentario, etc. y agradeció el valioso aporte que significa al estudio e interpretación de nuestra historia.

El autor, Gonzalo Vial Correa, 52 años, miembro de la Academia Chilena de la Historia, anunció el segundo volumen para comienzos del próximo año.

INAMOVILIDAD DE PROFESORES MUNICIPALES

El Subsecretario de Educación, Manuel José Errázuriz, aclaró que los profesores contratados por las municipalidades sólo tienen **treinta días** de inamovilidad.

Dichos profesores se rigen por el Código del Trabajo, por lo cual la Contralo-

ría declaró improcedente la petición del Ministerio de Educación de darles un año de inamovilidad.

Confirmó una vez más que desde el momento de traspaso a la administración municipal, la carrera docente cesa de inmediato.

10 CIUDADANOS ILUSTRES RECIBIERON DIPLOMA DE HONOR



En el Instituto Chileno de Cultura Hispánica se realizó la entrega de diplomas a diez ciudadanos ilustres conferidos por el Consejo Mundial de Educación.

El Consejo Mundial de Educación realizó una solemne ceremonia en el Instituto Chileno de Cultura Hispánica, para entregar los diplomas de honor conferidos a diez ciudadanos ilustres, "por su destacada labor humana".

Los agraciados fueron la Ministra de Justicia, Mónica Madariaga; el médico especialista en nutrición infantil, Dr. Fernando Monckeberg; las educadoras Ester Precht de Hunt, Teresa Clerc vda. de Coopman y Marta Stefanowsky; la

asistente social Mercedes Ezquerra; la actriz Anita González; el comentarista Julio Martínez; el animador de TV Mario Kreutzberger y el sacerdote Bruno Richlowsky.

En representación del Consejo, su presidenta, María Moro de Sierralta, pronunció un discurso de saludo a los galardonados, el que fue respondido, por Ester Precht, vicepresidente del Colegio de Profesores y directora de Educadores.

NUEVAS DIRECCIONES PROVINCIALES DE EDUCACIÓN

Cuarenta direcciones provinciales de educación se establecerán próximamente en el país, aumentando su número casi al doble de las que existen en la actualidad.

Esta medida obedece al programa de descentralización administrativa del Ministerio de Educación, centrándose éste en los aspectos propiamente pedagógicos, normas, evaluación y supervisión. La finalidad última que se persigue es el mejoramiento de la calidad de la educación, sea fiscal, particular o municipal.

Las nuevas direcciones provinciales podrán desarrollar mejor sus tareas al atender a una zona relativamente más pequeña. Su función se hará más operativa y la comunicación será más rápida y expedita.

Estas condiciones son indispensables, especialmente respecto de la supervisión, debido a la privatización de la enseñanza y al traspaso a las municipalidades. Un plan piloto de supervisión radicado en las direcciones provinciales se experimentará en la VII y en la XII Región.

PARTEN HOMENAJES AL BICENTENARIO DE ANDRÉS BELLO

Con una solemne ceremonia efectuada el 7 de mayo en el salón de honor de la Universidad de Chile, se iniciaron las actividades de celebración del bicentenario del natalicio de Andrés Bello.

Asistieron Ministros de Estado, Embajadores, Rectores de Universidades, miembros del Consejo de Estado y otras altas personalidades de la cátedra y el foro universitario.

La inauguración de los actos celebratorios estuvo a cargo del Ministro de Educación, Alfredo Prieto, quien rindió un homenaje al sabio venezolano que tanta influencia ejerció en la educación y la cultura chilena desde que llegó al país en 1829. Dijo en su discurso:

"Son las artes y las letras, la ciencia, la filosofía y el derecho los que reciben su vigoroso impulso creador. Su obra, no obstante ser patrimonio de alcance universal, tuvo como primera beneficiaria a su segunda patria, la nación chilena, destacándola con valores propios

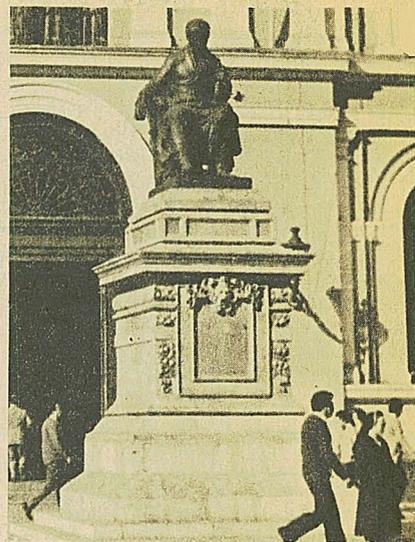
entre sus congéneres del nuevo mundo.

"Es la ocasión y la oportunidad para reiterar una vez más la gratitud de Chile a su memoria y para señalar su ejemplo de laboriosidad creadora, de seriedad y hondura, de rigor científico, de reflexión, de madurez y de modestia a las actuales generaciones de chilenos.

Por su parte, el Rector de la Universidad de Chile, General Alejandro Medina, destacó:

"No en vano ha sido denominada nuestra universidad como la Casa de Bello, en un implícito reconocimiento a su labor fundacional, que perdura en el tiempo no sólo en su obra, sino que se proyecta en sus discípulos y siguientes generaciones de universitarios al servicio de Chile, como fue el maestro ejemplar modelo".

Nota: En nuestra próxima edición publicaremos la intervención del Director de Bibliotecas, Archivos y Museos, Enrique Campos Menéndez.



Comenzaron las actividades de celebración del bicentenario del natalicio de Andrés Bello.

PRUEBA NACIONAL SE APLICARÁ EN SEGUNDO SEMESTRE

En octubre se aplicará una prueba nacional a una muestra de octavos años, para medir la calidad de la enseñanza general básica que se está entregando.

La muestra comprende liceos, escuelas y colegios fiscales y particulares de distintas regiones. Posteriormente se extenderá a la totalidad de los establecimientos educacionales del país.

Los especialistas de la Universidad Católica, responsables de la elaboración del instrumento de evaluación, ya entregaron un proyecto al Ministerio de Educación para su estudio y aprobación.



Rector Jorge O'Ryan Balbontín.

La concreción de la nueva institucionalidad universitaria fue destacada como un acontecimiento histórico por el rector, general de Brigada Jorge O'Ryan Balbontín, en el acto tradicional de inauguración del año académico 1981 de la Universidad de Santiago de Chile, USACH, ex Universidad Técnica del Estado.

Al acto concurren el Ministro de Educación, Alfredo Prieto; el intendente de la Región Metropolitana, general Carol Urzúa; el presidente de Conicyt, general Manuel Pinochet, autoridades universitarias, académicos y alumnos.

Sostuvo el rector que el logro de los

UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE CHILE INAUGURÓ AÑO ACADÉMICO 1981

objetivos de la nueva legislación hará posible que la universidad extienda sus beneficios a todos los ámbitos de la nación, tanto en la idónea formación de un número sustancialmente mayor de estudiantes como en el impulso vigoroso y sostenido del desarrollo nacional.

Señaló como objetivo general de la corporación "participar con eficiencia y sentido de anticipación en la evolución del sistema científico-tecnológico del país, para los fines de su desarrollo y de su seguridad". "Nuestra universidad ha tenido y continuará teniendo su centro de gravedad en lo tecnológico", puntualizó.

DOCTOR DESIDERIO PAPP DICTA CURSO SOBRE GENIOS UNIVERSALES

Un curso sobre genios universales titulado "Desde Leonardo da Vinci hasta Freud", está dictando desde el 27 de abril al 29 de junio el Dr. Desiderio Papp, Miembro de la Academia Internacional de Historia de la Ciencia de París, Medalla Rectoral Andrés Bello, Miembro Honorario de la Academia de Medicina y Profesor de Historia y Filosofía de la Ciencia de las Universidades de Chile y de Concepción.

El curso cuenta con el auspicio de la Universidad de Chile y comprende temas acerca de los descubridores de leyes de la naturaleza, la creación de leyes científicas y la facultad de innovar la visión del mundo; algunos genios universales como Leonardo da Vinci, Albrecht von Haller, Claude Bernard y Johannes Müller; y los grandes arquitectos de ideas: Darwin, Einstein y Freud.

Informaciones y matrícula: Dieciocho 161.

BECAS PARA PERFECCIONAMIENTO EN EL EXTRANJERO

Un programa especial de becas para perfeccionamiento en el extranjero entró en vigencia con la publicación del DFL. N° 22 del Ministerio de Educación, el cual favorece a los egresados de universidades e institutos profesionales.

También se hace extensivo a los académicos de estas instituciones y a los funcionarios de los servicios de la administración centralizada y descentralizada del Estado.

Cada beca alcanza a 500 dólares mensuales, más 150 por cónyuge y 80 por hijo mientras acompañen al becario en el extranjero. Se agregan 300 dólares anuales para compra de libros y materiales de estudio, y 300 para prima de seguro por enfermedad.

El DFL N° 22/81 se publica in extenso en la sección **Documentos**.

SEMINARIO DE LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL



Profesor Manuel Peña Muñoz dirigió un seminario sobre "Literatura Infantil y Juvenil con el auspicio del Colegio de Profesores de Chile.

Un seminario sobre "Literatura Infantil y Juvenil", cuyo objetivo fue perfeccionar en esta materia a profesores de educación preescolar y educación general básica de la Región Metropolitana, se realizó entre el 4 y el 8 de mayo en el Instituto Chileno de Cultura Hispánica.

Organizada por el Colegio de Profesores de Chile y el Instituto anteriormente mencionado, la jornada académica fue auspiciada por la Revista "Rumbo" del Diario La Tercera y el Consejo Mundial de Educación, Región 7 para América del Sur.

En la sesión inaugural hizo uso de la palabra el profesor Horacio Marín, director del Programa de Perfeccionamiento del Colegio de Profesores de Chile, quien destacó la importancia que tiene en la formación del educando la literatura infantil y juvenil, señalando que este seminario se encontraba inserto dentro del programa de formación de animadores culturales que lleva a cabo la citada orden profesional. Asimismo, se refirió al material "Cuentos para los Niños de Chile", publicado en la Revista de Educación N° 85, destacando su adecuación y realización.

Luego el profesor Manuel Peña Muñoz, especialista en Literatura Infantil y Doctor en Filología Hispánica, disertó sobre el tema "Panorama Universal de la Literatura Infantil y Juvenil". Explicó las actividades que puede realizar el profesor con sus alumnos en la sala de clases al tratar las narraciones infantiles que incluye el material "Cuentos para los Niños de Chile" y efectuó una audición del cassette que acompaña dicha edición.

El programa del seminario incluyó, además, los siguientes temas: "Teatro Infantil y Juvenil", prof. Horacio Marín García; "Historia de la Literatura Infantil y Juvenil Chilena", prof. Manuel Peña Muñoz; y "Educación y Literatura Infantil y Juvenil", prof. Teresa Clerc Mirtin.

HOMENAJE A CARABINEROS DE CHILE



Alumnas de la Escuela E N° 250 "Villa El Dorado", en el homenaje a Carabineros de Chile el 27 de abril.

El 27 de abril recién pasado, la Escuela E N° 250 "Villa El Dorado" de Santiago, a cargo de la directora Eliana Romero de Cisa, rindió un homenaje a Carabineros de Chile con motivo de celebrarse un aniversario más de la institución.

A esta escuela asisten 93 alumnas del Hogar de Niñas "Patricia Mac-Pherson Cisternas", de la Corporación de Ayuda al Menor, CORDAM, que preside la señora Alicia Godoy de Mendoza.

EN X REGIÓN

APOYO TÉCNICO A NUEVOS PROGRAMAS REALIZA DIRECCIÓN PROVINCIAL DE LLANQUIHUE

Con la finalidad de apoyar en la mejor forma posible los nuevos programas de estudio, la Dirección Provincial de Educación de Llanquihue elaboró un proyecto y lo entregó para su realización a su equipo técnico, formado por los supervisores de todas las asignaturas.

En primer lugar, se hicieron el análisis y estudio a fondo del documento legal; en seguida, se procedió a una amplia difusión del mismo, en las escuelas urbanas y rurales de la provincia, para que los profesores comprendieran el espíritu y la letra del decreto 4002.

La asesoría técnica que entregan los supervisores incluye, además, formas para presentar el plan de trabajo del curso, elaboración de unidades de aprendizaje y sugerencias para el trabajo en el aula en las diferentes asignaturas. Especial énfasis se ha puesto en la visita y atención de las escuelas rurales.

El proyecto se ha extendido ya a 700 profesores y se espera alcanzar este año a la totalidad del profesorado de la provincia (1.900). La evaluación permanente de las tareas permite ir haciendo correcciones y ajustes que aseguran su éxito final y la planificación de nuevos proyectos.

El equipo técnico está formado por los siguientes supervisores: Sonia Marta Angélica Fariás Díaz, Castellano; Eliana Carrasco San Martín, Ciencias Sociales; Adriana Ascencio Herrera, Educación Física; Mirna Mansilla Figueroa y Sergio Altamirano Cárdenas, Educación Musical; Silvia Cordero Segura, Educación Técnico Manual; Ramón Volcke Branje, Artes Plásticas; Fernando Bucarey Gómez, Evaluación, y Homero Rogel Barrientos, secretario Área Educación.

ORIENTACIONES GENERALES PARA LA APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ENSEÑANZA GENERAL BÁSICA

Uno de los proyectos que está realizando el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas es el de Elaboración de material de apoyo para los nuevos programas de estudio de educación general básica, cuya primera entrega realizamos en esta oportunidad en las asignaturas de Castellano, Matemática, Historia y Geografía, Ciencias Naturales, Educación Musical y Educación Física.

Prof.: *Teresa Clerc Mirtin*
Hernán Márquez Huerta
Miguel Moreno Monroy
Sylvia Valenzuela Pardo
Depto. de Castellano, CPEIP

CASTELLANO

I PROPÓSITOS DE LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

La enseñanza del Castellano —lengua materna— en la Educación General Básica pretende que el alumno crezca como ser humano a través del desarrollo de su capacidad de escuchar, hablar, leer, escribir y de apreciar el mundo de los valores éticos y estéticos del lenguaje con el objeto de expresarse y comunicarse con fluidez, propiedad y belleza.

II CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE OBJETIVOS

El programa es un instrumento flexible y adaptable. Por lo tanto, el profesor tiene la posibilidad de seleccionar y readecuar los objetivos sugeridos en él, de acuerdo con la realidad específica de cada comunidad, de cada escuela y, especialmente, de cada curso.

Acorde con el planteamiento curricular humanista que sustenta el programa, en su desarrollo, deberá ponerse mayor énfasis en la obtención de conductas deseables (habilidades, actitudes, hábitos, etc.), antes que en la retención y memorización de contenidos.

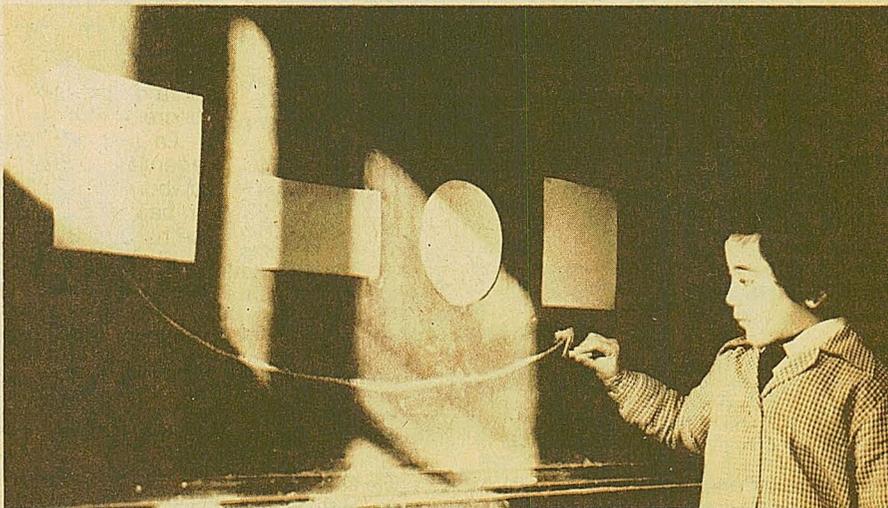
Los objetivos propuestos permiten que el profesor pueda organizarlos y jerarquizarlos sobre la base de prioridades. Por lo tanto, habrá unos que deberán ser prerrequisitos para el logro de

otros. Esto significa que si un niño no ha alcanzado un determinado objetivo, su paso al siguiente tendrá que ser aplazado. La idea es que se tengan siempre presentes los principios curriculares de gradación, secuencia y continuidad.

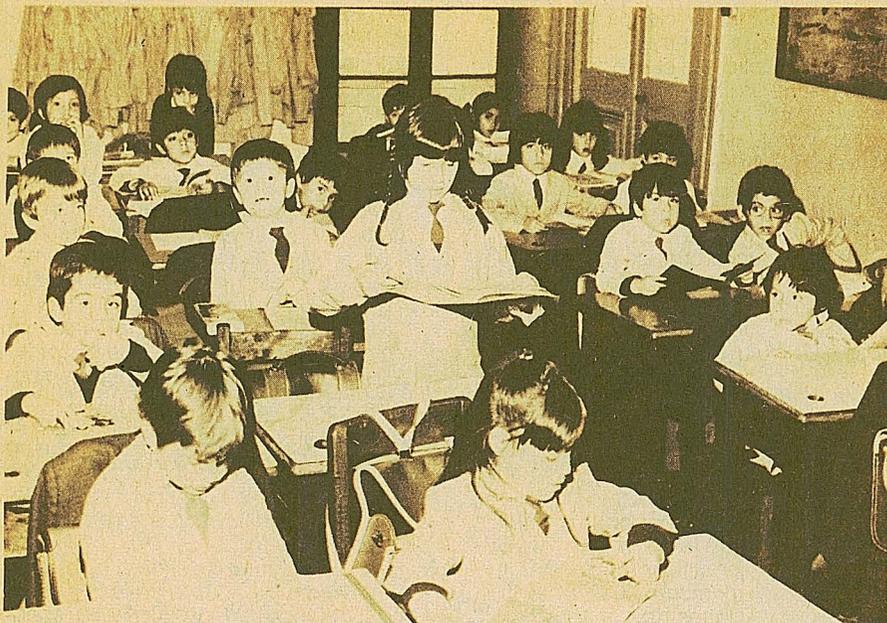
Como ejemplo digamos que el *apresto* es una etapa que debe anteceder necesariamente al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

tura en primer año básico. El niño debe desarrollar habilidades para escuchar y hablar antes de aprender a leer y a escribir.

Se trata, pues, que en la selección de objetivos para cada uno de los cursos el profesor se atenga, entre otros criterios fundamentales, a los siguientes: *prioridad*, considerando la naturaleza de los logros propuestos, y *facilidad*, conside-



El apresto es una etapa que debe anteceder al proceso de enseñanza de la lectoescritura.



La lectura es un proceso simultáneo de aprehensión de mecanismos y desarrollo de habilidades comprensivas.

rando la adquisición para el aprendizaje.

De este modo, parecería recomendable seleccionar, por ejemplo, para el primer año básico solamente algunos de los objetivos correspondientes a lectura, dejando aquéllos de mayor complejidad para el segundo.

Para ilustrar mejor lo que sostenemos en cuanto a criterios de selección de objetivos, podrían considerarse como prioritarios aquéllos referidos al manejo instrumental del lenguaje y luego otros como por ejemplo en tercer año: asistir a presentaciones de teatro y cine infantil; manifestar sus sentimientos, reacciones y opiniones frente a lo leído, etc. En tanto que en 4º año resultan recomendables los siguientes: crear diálogos, narraciones, poesías, etc., informar sobre lecturas hechas en tiempo libre, etc., objetivos específicos que se desglosan del objetivo general: Estimular el interés por la literatura y la creación literaria.

Es más, dentro de este mismo objetivo general es posible considerar objetivos específicos comunes para los dos cursos: Buscar la lectura como fuente de recreación y goce estético; leer y escuchar por placer poemas, cuentos, leyendas, fábulas, etc.

III LÍNEAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Lectura

La enseñanza de la lectura se debe abordar como un proceso simultáneo y progresivo de aprehensión y dominio de mecanismos y desarrollo de habilidades comprensivas que tiene, como objetivo

fundamental, la comunicación efectiva entre autor y lector.

Una etapa de iniciación o apresto, en el primer año básico, es indispensable para conseguir un estado de desarrollo o de madurez general que deje al niño listo para comenzar el aprendizaje de la lectoescritura.

Para alcanzar este objetivo es necesario proporcionar lecturas recreativas, informativas y de estudio, seleccionadas según los niveles para estimular el conocimiento y la comprensión de los temas y actividades propuestos. Esto es, considerando las diferentes maneras y ritmos de aprendizaje de los niños.

Las actividades destinadas a desarrollar la comprensión de lectura son susceptibles de graduarse desde el primer año básico, para continuar avanzando posteriormente en grados crecientes de complejidad.

Escritura

La escritura es una habilidad adquirida que necesita también de una etapa preparatoria de maduración, de coordinaciones sicomotrices y, además, requiere de una ejercitación técnica prolongada.

La duración de la etapa de apresto en Lectura y Escritura depende del nivel evolutivo y dinámico de cada niño. Por eso, es necesario realizar una constante evaluación y registrar los rendimientos de cada niño en una Lista de Control.

En cuanto a redacción, debe esperarse que, al final del 8º Año, los alumnos hayan logrado desarrollar la capacidad para expresar ideas y sentimen-

tos por escrito en forma clara, legible, correcta y precisa, y extraer conclusiones.

Con respecto a composición, es necesario tomar en cuenta que ya no se trata solamente de un desarrollo bien elaborado de ideas, sino, además, la visión que el niño tiene del mundo. Esta cosmovisión se debe traducir en una creación donde la sensibilidad e imaginación son factores inherentes.

Lo importante es que la escuela procure los medios para que, a medida que el niño domina el aprendizaje de la expresión escrita, pueda redactar y componer textos sencillos.

Literatura

Para estimular el interés por la literatura y por la creación literaria, es fundamental que los textos en prosa o en verso que se proporcionen a los niños tanto del primero como del segundo ciclo sean de real calidad, estén escritos en un lenguaje apropiado a su nivel de comprensión y respondan a sus necesidades e intereses.

Otro aspecto que influye considerablemente, de manera favorable o negativa, en la tarea de alcanzar estos objetivos, es la forma en que se realice el comentario o análisis de textos, después de la correspondiente lectura. Este comentario debe ser debidamente *graduado* y estar dirigido a destacar preferentemente los aspectos más importantes de una obra (sentimientos, ideas, valores, recursos estilísticos, etc.), evitando toda complejidad innecesaria a este nivel, ya que el estudio sistemático de la literatura será de veras comenzado y profundizado en los cursos de enseñanza media.

Conforme a lo expresado en el programa de la asignatura, se reitera la necesidad de que el profesor lleve a la práctica, en primer ciclo, *la hora semanal del cuento*, mediante la narración o la lectura de relatos que respondan a los intereses y motivaciones de los niños, incorporando, además, al material narrativo seleccionado, leyendas escogidas, de preferencia de carácter regional o nacional.

El variado y rico material tomado del folklore infantil (cuentos, leyendas, adivinanzas, romances, trabalenguas, etc.) debe ser debidamente utilizado en todos los cursos del primer ciclo.

Como este material generalmente no se ha recogido en libros, o si se ha hecho ha sido de manera parcial y se encuentra disperso en obras no siempre accesibles, resultaría interesante realizar trabajos de recopilación de diversas manifestaciones del folklore infantil local y regional.

Es conveniente estimular en los alumnos la memorización y recitación de poemas, en lo posible breves, y que por las características que reúnan —lenguaje armonioso y bello, ritmo li-

gero, imágenes sugerentes, empleo de vocablos onomatopéyicos, etc. sean del agrado de los niños.

También es importante la dramatización de pasajes escogidos de diversas lecturas y, ciertamente, de piezas teatrales breves.

No hay que olvidar que una recitación o una actuación realmente expresiva sólo puede lograrse después de que los alumnos, mediante un sencillo y graduado análisis o comentario, han entendido los respectivos textos. La expresividad necesaria en la interpretación de un poema o de una breve obra dramática, no será posible sin la lectura comprensiva previa.

Gramática

El aprendizaje de la lengua materna en el primer ciclo básico tiene carácter instrumental, de tal manera que el conocimiento de algunas nociones elementales de gramática tiene únicamente como objetivo que el niño comprenda su funcionalidad.

Enfocado así el problema, la metodología que el profesor debe utilizar en un comienzo tendrá que considerar un conocimiento intuitivo del lenguaje. Esto supone un trabajo integrado, en que a través de las diversas etapas del aprendizaje de la lengua materna el niño vaya

descubriendo las funciones que los signos lingüísticos desempeñan en el contexto. La práctica en el uso reiterado de las estructuras lingüísticas, sin forzar su aprendizaje, lo llevará a generalizar y profundizar el conocimiento del idioma.

En el primer ciclo, no será necesario que el niño clasifique palabras en sustantivos, adjetivos y verbos; sino que a través de la lectura de oraciones simples, se deducirá que existen palabras que sirven de nombre a las personas, animales y cosas, y que éstos tienen cualidades que los distinguen unos de otros que a su vez realizan acciones.

En el segundo ciclo, la enseñanza de la lengua materna sigue teniendo un carácter instrumental; sin embargo, como ya el niño tiene un cierto dominio oral y escrito, es posible abordar el aspecto científico donde compromete la reflexión y adquisición de patrones mentales de la lengua, que le permite reconocer estructuras e identificar funciones.

Es en este momento cuando el niño está en condiciones de pensar acerca del concepto de oración y poder realizar el estudio de su estructura. Será capaz de distinguir una oración de una frase. Le será fácil utilizar adecuadamente tanto en el lenguaje oral como escrito, la correspondencia formal entre dos o más expresiones (concordancia) y conjugar formas verbales, valorar la importancia

del lenguaje como medio de comunicación y darse cuenta de la singularidad y variedad de formas que caracterizan la lengua española.

Ortografía

En cuanto a la ortografía, en el primer ciclo básico es recomendable el uso del método inductivo-deductivo, intensificando variadas actividades, de tal manera que el niño pueda retener y fijar patrones ortográficos.

Como indicación metodológica, se sugiere trabajar las dificultades contenidas en contextos y agruparlas en primera instancia por familias, por la presencia de alguna combinación grafemática y por terminaciones o sufijos que no admiten excepciones. Lo importante es que el profesor maneje criterios de selección de las dificultades de acuerdo a su realidad.

En el segundo ciclo básico, el niño puede inferir reglas ortográficas y escribir respetando la ortografía literal, acentual y puntual.

Conviene tener presente que la corrección de errores ortográficos y de redacción no es patrimonio del profesor de Castellano, sino que todo docente tiene la responsabilidad de contribuir en la adquisición y manejo correctos de la lengua materna.

Prof. *Hernán Zavala Contreras*
Departamento de Matemáticas, CPEIP

MATEMÁTICA

El actual programa de Matemática de la educación general básica consta de una introducción donde se plantean los objetivos mediatos e inmediatos de la asignatura. Además, muestra el espíritu de la Matemática como ciencia, es decir, como una estructura de conocimientos y un modo de pensar a través del cual hace su máxima contribución a la cultura; el papel que juega en la educación parvularia, la significación real de los métodos activos, la necesidad de manejar conocimientos psicológicos sobre el desarrollo del niño y la importancia de la adquisición de los conceptos que sirven de base para la construcción de otros, etc. En esencia, todo lo que significa aprender matemática, el cómo, por qué y para qué.

Luego se presentan los objetivos generales y específicos correspondientes a los subciclos 1º y 2º Año; 3º y 4º Año, y a los cursos 5º, 6º, 7º, y 8º Año de la educación general básica.

Las siguientes líneas entregan algunas precisiones en lo que dice relación con las razones por las que se enseña Matemática, intencionalidad y exigen-



El valor de la Matemática en este nivel no radica en el aprendizaje mecánico de la aritmética y la geometría.

cias del programa; tópicos y propósitos y, finalmente, un cuadro que relaciona el programa de estudios y la finalidad de los objetivos y contenidos.

Dos razones por las que se enseña Matemática en educación general básica.

El valor de la enseñanza de la Matemática en este nivel no radica en el aprendizaje mecánico de la aritmética y la geometría, sino en los aportes que ella representa para la formación y el desarrollo de la personalidad del niño.

Por este motivo, es útil y necesario tener presente que en la educación general básica la Matemática se enseña por dos razones fundamentales:

1° Permite ordenar el pensamiento del niño. Debe mantener constante la iniciativa del pensamiento lógico del niño, como una manera de desarrollar su capacidad de pensar.

2° Prepara al alumno para enfrentar los cambios producidos por el avance de la tecnología.

Por estas razones, su enseñanza debe procurar la formación de alumnos capaces de aprender la disciplina, convencidos de que pueden adquirir nuevos conocimientos matemáticos.

Exigencias e intencionalidad del programa 1981.

El programa de Matemática para la educación general básica corresponde a una adecuación y distribución de los contenidos del programa anterior de la asignatura.

De esta manera, los cambios del programa no están referidos al logro de tal o cual aspecto matemático en un determinado subciclo o curso, sino que representan un desafío para el profesor en cuanto a **determinar la graduación y los aspectos metodológicos de los objetivos de acuerdo a la realidad de su trabajo en el aula.**

Por tanto, este programa de estudios exige un profesional con mayor capacitación matemática y metodológica, además de una gran experiencia en el trabajo docente, para hacer más efectivo el aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior supone, por parte del profesor, la capacidad de integrar los diversos contenidos, evitando el tratamiento aislado de ellos, y sin distorsionar el verdadero sentido de la enseñanza de la disciplina.

Los tópicos del programa de Matemática y sus propósitos.

El programa de Matemática en la educación general básica considera cinco grandes tópicos.

- Conjuntos.
- Número y numeración.
- Operaciones, propiedades y resolución de problemas.

- Geometría y medición.
- Gráficos y elementos de estadística descriptiva.

El conocimiento y dominio de estos tópicos por parte del profesor permiten una mejor comprensión de la Matemática. Además, hacen posible la integra-

ción de los contenidos de la asignatura y el logro de los objetivos propuestos.

Cada tópico tiene como propósito:
Conjuntos: Lograr una mejor conceptualización de los términos matemáticos y adquirir la noción de número natural.

EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE CADA SUBCICLO O CURSO Y LA FINALIDAD DE

SUBCICLO O CURSO TÓPICOS	PRIMER SUBCICLO (1° y 2° año)	SEGUNDO SUBCICLO (3° y 4° año)
NÚMERO Y NUMERACIÓN.	Se introducen las nociones de Unidades, Decenas y Centenas. Se leen y escriben números hasta 999.	Se extiende la comprensión hasta las Centenas de mil. Se enfatiza el significado de valor posicional de los dígitos y el estudio de la notación desarrollada. Se leen y escriben números hasta 999.999. Se presentan los decimales hasta centésimos y la idea de fracción como parte de una región poligonal o de un conjunto finito. Se establece relación entre la lectura y escritura de decimales con la lectura y escritura de fracciones equivalentes. Se estudian los números ordinales hasta el vigésimo.
OPERACIONES, PROPIEDADES Y RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	Se desarrollan las combinaciones básicas de la adición y la sustracción. Se suman o se restan unidades, decenas y centenas.	Se suma o se resta con reserva y se inicia el estudio de las propiedades asociativas y conmutativas de la adición. Se desarrollan las combinaciones básicas de la multiplicación y de la división. Se multiplica o se divide por un dígito. Se suman o restan fracciones de igual denominador y decimales hasta centésimos. Se resuelven problemas.
GEOMETRÍA Y MEDICIÓN	Se presentan las nociones necesarias para el reconocimiento de poliedros o de sólidos redondos y se introducen las ideas de región cuadrada, rectangular, triangular o circular. Se inicia el estudio de la medición.	Se introducen los conceptos geométricos que facilitan el conocimiento de ciertos poliedros y sólidos redondos y el estudio de algunos polígonos. Se estudian y utilizan medidas de longitud, superficie, peso y capacidad.
GRÁFICOS Y ELEMENTOS DE ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA		

NOTA: Las nociones de conjuntos incorporados en el Programa de Matemática no deben constituir una unidad aislada en cada subciclo o curso.
El lenguaje de conjunto debe ser aprendido como tal, en la aplicación o fundamentación de los conceptos matemáticos.

Número y numeración: Lograr el conocimiento de los principios básicos del Sistema de numeración decimal y de las características de los Conjuntos numéricos N, Z y Q.

Operaciones, propiedades y resolución de problemas: Lograr la com-

prensión y el dominio de las operaciones básicas y de sus propiedades, y desarrollar la capacidad para resolver situaciones problemáticas.

Geometría y medición: Lograr el conocimiento de los conceptos geométricos básicos y de las propiedades de las

principales figuras del plano y del espacio. Además, adquirir habilidades y técnicas para medir magnitudes.

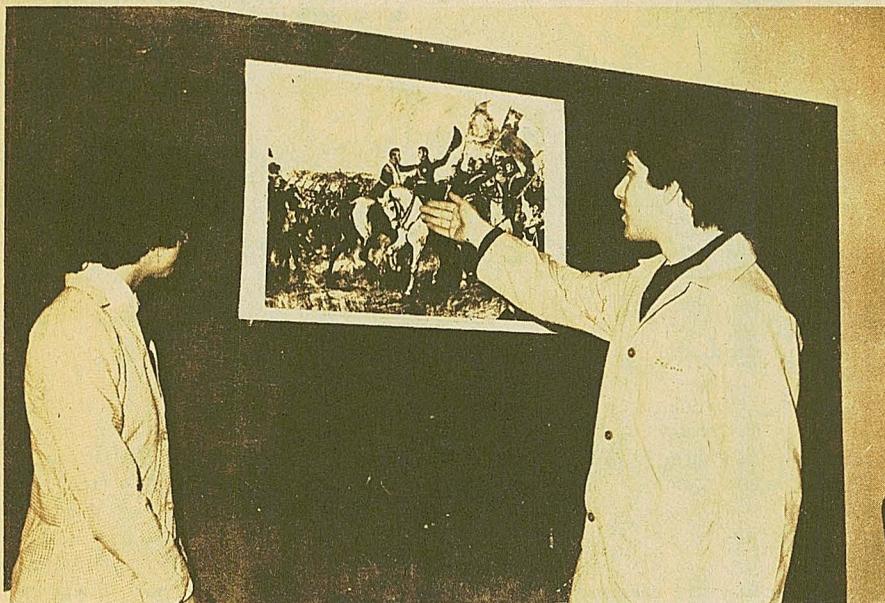
Gráficos y elementos de estadística descriptiva: Lograr información a través de la lectura e interpretación de gráficos y adquirir técnicas para su construcción.

LOS OBJETIVOS Y CONTENIDOS

	5° año	6° año	7° año	8° año
	Se estudia la notación desarrollada de los números y se leen y escriben números hasta 9.999.999. Se presentan los decimales hasta milésimos y se establecen equivalencias entre ellos. Se expresan fracciones impropias como número mixto y viceversa. Se estudian los números hasta el 100 en notación romana.	Se completa el estudio del Sistema de Numeración Decimal y del Conjunto de los Números Naturales. Se enfatiza el concepto de número decimal y se obtiene una mejor comprensión de la terminología correspondiente. Se profundiza el estudio de los decimales hasta milésimos. Se extiende el estudio de los números romanos hasta 1.000.	Se presenta el Conjunto de los Números Enteros. Se leen, escriben y comparan números enteros.	Se inicia el estudio del Conjunto de los Números Racionales. Se leen, escriben y comparan racionales.
	Se adquieren nuevas destrezas para la adición y la sustracción y se desarrollan la multiplicación y la división con Unidades y Decenas. Se estudian los términos de las operaciones y las propiedades de la multiplicación. Se introduce la noción de amplificación y de simplificación de fracciones y se adquieren nuevas destrezas para la adición y la sustracción de fracciones de igual denominador y de decimales hasta los milésimos. Se inicia el estudio de la multiplicación de decimales y de decimales mixtos. Se resuelven problemas de multiplicación y de división. Se introduce la noción de potencia y se calcula el valor numérico de una potencia.	Se desarrollan nuevas destrezas para la multiplicación y la división con Unidades, Decenas y Centenas. Se usan métodos abreviados para multiplicar y dividir y se destaca el cálculo oral. Se determinan el MCM y el MCD y se suman o restan fracciones de distintos denominadores. Se adquieren nuevas destrezas para la multiplicación de decimales y se estudia la división de decimales. Se inicia el estudio del tanto por ciento. Se resuelven problemas con naturales, fracciones, decimales y sobre porcentajes.	Se presentan las propiedades de la igualdad y de la desigualdad numérica. Se resuelven ecuaciones con solución en los naturales. Se inicia el estudio de la adición, sustracción, multiplicación y división de enteros. Se amplía el estudio de la suma y la resta de fracciones de distintos denominadores y se facilita la comprensión de los procesos de multiplicar y dividir decimales. Se resuelven problemas con fracciones o decimales.	Se desarrollan nuevas destrezas para la adición, sustracción, multiplicación y división con enteros. Se calculan potencias de base entera y exponente natural. Se extiende el estudio de las ecuaciones e inecuaciones a soluciones con números enteros. Se presenta una mejor comprensión de las operaciones con fracciones. Se estudian las propiedades de la adición y de la multiplicación de enteros y de racionales. Se resuelven problemas con naturales, enteros y/o racionales. Se aplica el concepto de proporcionalidad directa o inversa en la solución de problemas.
	Se presenta la idea de punto y de recta y se inicia el estudio de los conceptos básicos de la Geometría. Se usa el transportador y el compás y se dibujan ángulos, triángulos y cuadriláteros. Se calculan perímetros de cuadrados y rectángulos y áreas de regiones cuadradas y rectangulares, usando reglas centimetradas. Se estudian los submúltiplos del metro y se establecen equivalencias entre estas unidades de medida.	Se introduce nuevo vocabulario geométrico básico y las definiciones correspondientes. Se definen y estudian ángulos y polígonos simples. Se presenta la noción de simetría en el estudio de las características de cuadriláteros especiales. Se calculan perímetros de polígonos simples y áreas de regiones cuadradas, rectangulares y triangulares. Se completa el estudio de las unidades de medida de longitud.	Se desarrollan los conceptos geométricos que facilitan el estudio de algunas figuras del plano o del espacio y la construcción geométrica de algunas de estas figuras. Se calculan perímetros de polígonos y áreas de regiones poligonales. Se estudian las unidades de medida de superficie y sus equivalencias.	Se amplía el vocabulario geométrico y se estudian prismas, pirámides, cilindros, conos y esferas. Se presentan las propiedades métricas de los lados y ángulos del triángulo y las propiedades de los lados y de las diagonales de los paralelogramos. Se calculan áreas y volúmenes de sólidos geométricos. Se estudian las unidades de medida de volumen y de capacidad.
		Se inicia el estudio de los conceptos básicos de Estadística Descriptiva. Se determina e interpreta la media aritmética en un conjunto de datos.	Se presentan procedimientos para construir gráficos de barra, lineal y circular. Se desarrollan habilidades para leer las informaciones proporcionadas en un conjunto de datos.	Se inicia el estudio de la representación gráfica de puntos en el plano. Se ofrecen nuevas oportunidades para representar informaciones en gráficos de barra, lineal y circular. Se leen e interpretan gráficos.

HISTORIA Y GEOGRAFÍA

*Olga Giagnoni Mack
Clara Díaz Riera
María Irene Frei Ruiz - Tagle
Bela Santiago Araya
Hilda Vásquez Bosques*
Departamento de Ciencias Sociales, CPEIP



La universalidad de la historia permite a los alumnos visualizar el contexto en el cual están insertos los procesos históricos.

El propósito esencial del aprendizaje de la asignatura de Historia y Geografía por los alumnos de educación general básica, está enunciado en el gran objetivo general formulado en el programa de estudios y que expresa textualmente: "Lograr que el niño llegue a la comprensión del mundo social en el que vive y vivió el hombre, en su doble dimensión espacial y temporal".

Esto implica que el niño llegue a la comprensión de la relación de los hombres entre sí y de ellos con su medio ambiente físico, con el fin de integrarse constructivamente al mundo en que le tocará vivir y contribuir a resolver los problemas que la sociedad le presente.

El aporte que en este sentido pueden proporcionar la historia y la geografía, emana de la naturaleza misma y de las características de estas disciplinas. Consecuentemente, una breve revisión de ellas esclarecerá mejor la intención fundamental de su aprendizaje.

PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA

Su objeto de estudio

La historia estudia al hombre en su

dimensión individual y social; se preocupa de la vida humana del pasado para proyectarla en el presente y el futuro.

Este conocimiento es importante para los alumnos que, como seres sociales en formación, necesitan conocer y comprender el estado de la sociedad que les ha tocado vivir, la cual es el resultado de la acción continua y colectiva de las generaciones pasadas.

La historia como ciencia del tiempo

La historia es por naturaleza una ciencia del tiempo, su dimensión propia es la temporalidad. Ella organiza sus conocimientos en un orden cronológico, porque considera el factor tiempo como unidad básica. Este orden facilita la relación de los hechos históricos y muestra con mayor claridad la evolución del acontecer humano.

Por esta característica, ella puede y debe desarrollar en el educando la conciencia de la temporalidad, es decir, hacerle comprender que toda persona es un ser histórico, un ser en el tiempo; que debe tener conciencia del pasado, porque éste constituye la realidad que determina la existencia humana y desde la cual el hombre debe partir para

continuar su trayectoria a través de los tiempos.

Esta toma de conciencia permitirá reflexionar a los hombres, para que la acción de su presente no sea improvisación caprichosa ni los proyectos del futuro sean utopías abstractas o fantásticas quimeras.

La historia como ciencia de síntesis

La historia desarrolla un trabajo de síntesis, al abarcar la totalidad de los fenómenos humanos y comprenderlos en su conjunto y en sus interrelaciones.

Precisamente, las concepciones más modernas de la historiografía acentúan este carácter integrador de la disciplina. Por ello, y a diferencia de la historiografía del siglo XIX, que destacaba los acontecimientos políticos, su actual enfoque centra su estudio en los grandes procesos en los cuales participan las fuerzas y tendencias económicas, sociales, políticas y culturales.

En el mundo presente cada vez más complejo y de creciente especialización, esta ciencia de síntesis puede ayudar al educando a comprender mejor este mundo y a encontrar y definir el lugar que él pueda ocupar en la sociedad.

Universalidad de la historia

La historia tiene un carácter universal, pues la dirección de los acontecimientos, hacia donde se dirige el curso de los sucesos humanos, tiene un mismo sentido o finalidad: la trascendencia de la Humanidad.

Esta universalidad de la historia, considerada en los programas de estudio, permite a los alumnos visualizar el contexto en el cual está inserto cualquier proceso histórico y principalmente aquellos vinculados a su realidad nacional.

Contemporaneidad de la historia

Constituye otra característica de la disciplina. Siendo ella una ciencia del pasado, nace de las interrogantes e inquietudes del presente. De este modo, el hecho o acontecimiento histórico que se estudie asume valor presente y se hace contemporáneo.

Por este motivo y frente al amplio campo de la historia de la humanidad, cada sociedad considera aquella parte

de ella que está directamente vinculada a su tradición cultural. En este sentido, nuestros educandos deben conocer la cultura cristiana occidental, hacerla contemporánea e internalizar sus valores intrínsecos.

Método de investigación

El principal método de investigación histórica es el filológico-crítico. Este utiliza como base el documento histórico, porque es el testimonio real del pasado.

Su empleo en el aula permite al alumno tener la oportunidad de recrear cualquier aspecto significativo del pasado por medio de un esfuerzo intelectual propio; de trasladarse del campo relativamente estrecho de sus experiencias personales, a otros lugares y tiempos, enriqueciendo de esta manera su propio mundo.

Además, por medio del análisis, el alumno aprende a formular juicios críticos fundamentados en vez de limitarse sólo a memorizar y repetir hechos y nombres.

PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE DE LA GEOGRAFÍA

Objeto de estudio de la geografía

El objeto de estudio de la geografía es el espacio geográfico, definido por sus rasgos naturales y por la población que lo habita. En este sentido, se concibe fundamentalmente el espacio habitado o social, producto de las interrelaciones entre los fenómenos físicos y humanos.

La identificación, descripción, interpretación y valoración de estos espacios geográficos, resultantes de la interacción hombre-medio, permitirá a los alumnos concebir el mundo como un sistema integrado por el hombre y la naturaleza que lo rodea, logrando así la percepción de la Tierra como un ámbito esencial de la vida humana.

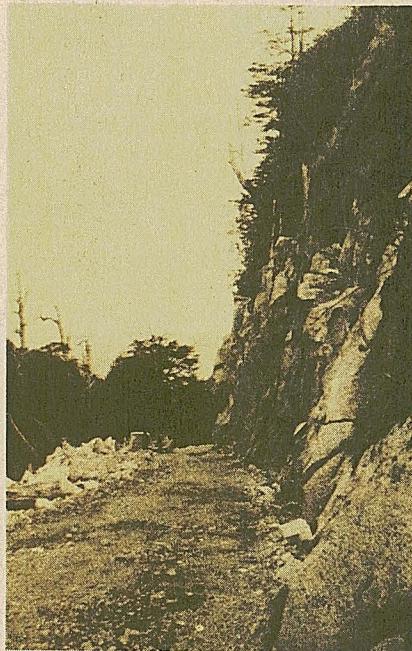
La localización geográfica

La geografía como ciencia del espacio, ubica y determina la distribución de los fenómenos físicos y humanos en la superficie terrestre. Como la interrelación de estos fenómenos en un espacio o lugar responde a un orden, su comprensión debe partir de su localización, es decir, de su relación con algún punto conocido.

A la geografía le preocupa también la relación de un lugar con otros lugares, es decir la "interacción espacial", que implica la circulación de grupos humanos, productos, ideas, técnicas, etc.



Por el estudio de los espacios geográficos, los alumnos conciben el mundo como un sistema integrado por el hombre y la naturaleza que lo rodea.



La concepción dinámica de la geografía se fundamenta en la transformación constante del paisaje por la acción del hombre. En la foto, la carretera austral General Pinochet.

Estos principios incorporados al trabajo del aula permitirán a los educandos orientarse y ubicarse en su medio inmediato y localizar luego otros paisajes geográficos, comprendiendo las características derivadas de su ubicación, como asimismo la interdependencia de los diversos espacios.

La geografía como ciencia de síntesis

La geografía es una ciencia de síntesis que expresa una convergencia y una interacción de fenómenos derivados del plano natural y del plano humano, cuya integración se cumple cabalmente en el marco concreto de la región o del paisaje.

La región constituye, por ende, el sustrato de la planificación o acondicionamiento del territorio, y en este sentido cada sociedad tiene su propia manera de interpretarla y de utilizarla.

De allí que los estudios regionales tengan vital importancia en la formación de los alumnos. Por una parte, les permite analizar e interpretar realidades concretas, comprendiendo a la vez sus posibilidades y limitaciones, y por otra, les permite establecer diferencias, analogías y conexiones entre distintas regiones, logrando con ello valorar otras formas de organización del espacio.

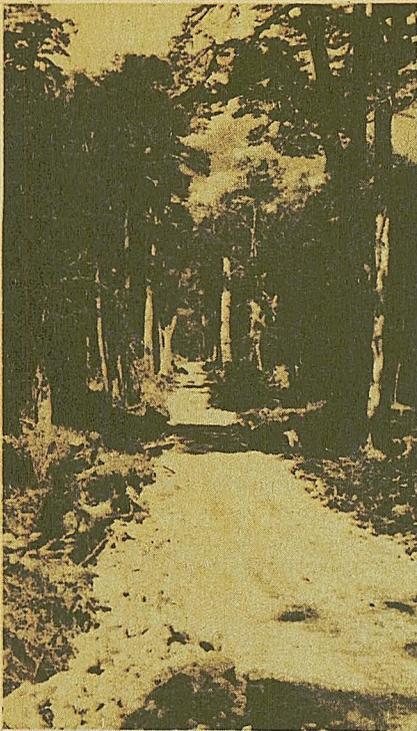
Dinámica de la geografía

La concepción dinámica de la geografía se fundamenta en las transformaciones constantes del paisaje por la acción de los procesos humanos. En efecto, las asociaciones regionales y la interacción espacial son esencialmente cambiantes debido a la intervención del hombre. El medio natural ofrece múltiples posibilidades, cuya realización depende del hombre, de su libertad para elegir, de su cultura y de su voluntad para actuar.

La internalización de este principio debe capacitar al alumno para identificar y valorar las posibilidades del medio natural y comprender que los objetivos, técnicas y actitudes del ser humano constituyen las fuerzas básicas que movilizan los recursos de la naturaleza. La aceptación de este principio de cambio, de posibilidad, facilitará más tarde su efectiva participación en la eficiente utilización del territorio y de sus recursos.

Método de investigación

El método propio de la geografía es la observación directa del terreno, que



El niño deberá participar más tarde en la eficiente utilización del territorio y de sus recursos. En la foto, otra vista de la carretera austral General Pinochet.

le permite captar la realidad del presente en su justa dimensión y recurrir a diversos tipos de mapas, cartas y aerofotos a diferentes escalas.

Sin embargo, como ciencia de síntesis y considerando el objetivo de la investigación, el geógrafo recurre también a otras técnicas y fuentes informativas para realizar su análisis y presentar sus resultados (análisis; documentos, registros, etc.).

El trabajo escolar, en consecuencia, debe considerar la observación directa cada vez que sea posible y, en su defecto, recurrir a imágenes de la realidad, como fotos, láminas o diagramas.

La lectura e interpretación de mapas debe ocupar un lugar preponderante, ya que además de constituir representaciones simbólicas de la realidad, comportan un lenguaje universal indispensable para la comunicación y la comprensión del ordenamiento espacial.

Finalmente, no deben estar ausentes del aula aquellos elementos que desarrollan la habilidad de análisis y que son empleados a menudo en las investigaciones geográficas.

CONTRIBUCIÓN DE OTRAS CIENCIAS SOCIALES A LOS PROPÓSITOS DE LA ASIGNATURA DE HISTORIA Y GEOGRAFÍA

El estudio del hombre en su dimensión social es de gran amplitud y complejidad, de allí que tanto la historia como la geografía requieren para sus enfoques del auxilio de otras ciencias sociales, entre las cuales cabe destacar la antropología, la sociología, la economía y la ciencia política.

Estas ciencias aportan conocimientos, conceptos, generalizaciones y técnicas propias de sus métodos e involucran importantes elementos de carácter humanista, de alto valor formativo para el desarrollo social del hombre.

La presencia de ellas en el programa implica significativos aportes entre los cuales es importante señalar los siguientes:

De la **antropología**, el principio de relativismo cultural, según el cual una sociedad debe ser interpretada en su peculiar realidad, pues no existe una sola escala de apreciación valórica aplicable a todas las sociedades.

Este enfoque antropológico llevado al aula permite a los educandos comprender y valorar su propia sociedad como cualquier otra que les corresponde conocer.

De la **sociología**, el concepto de sociedad, cuya noción dinámica es necesario que sea captada por los alumnos, principalmente para el desarrollo de actitudes positivas hacia la realidad en que les corresponde participar desde temprana edad, como es la vida familiar, escolar y de comunidad.



En el primer subciclo básico son importantes las vivencias relativas a la familia, la escuela y la comunidad.

De la **economía**, su noción fundamental que señala el desequilibrio entre las necesidades humanas y los bienes y servicios disponibles para satisfacerlas.

Esta noción, junto a la aprehensión de los conceptos básicos que la sustentan, permitirá ir desarrollando en los niños una actitud racional para abordar el problema económico.

De la **ciencia política**, el conocimiento de que los fenómenos políticos se generan en la realidad social y en estrecha relación con un determinado sistema de valores.

Este enfoque proyectado a la enseñanza permitirá a los alumnos llegar a comprender los fundamentos de la organización política de su nación y conocer algunos principios básicos de convivencia social, que los orientarán a ejercer responsablemente sus derechos y a cumplir sus obligaciones en beneficio del bien común.

FUNDAMENTACIÓN DE LOS TÓPICOS CONSIDERADOS EN EL PROGRAMA

Los temas seleccionados en el programa se fundamentan en la tentativa de alcanzar, mediante ellos, los objetivos generales de la educación general básica y en particular el gran objetivo específico que orienta el propósito del aprendizaje de ambas disciplinas.

Formalmente, el programa está estructurado en torno a objetivos generales y específicos, en los cuales se encuentran implícitos los contenidos temáticos, sobre cuya base el profesor deberá organizar las diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Los dos ciclos en que se divide el programa presentan características distintas: el primero posee objetivos y temáticas bienales, de acuerdo a una secuencia que considera especialmente el desarrollo evolutivo del niño; el segundo, en cambio, presenta objetivos y tópicos anuales ceñidos a la secuencia propia de cada disciplina en particular.

En el primer subciclo básico, las disciplinas relativas a Sociedad, Historia y Geografía presentan temas atinentes a las vivencias cotidianas de los alumnos: familia, escuela, barrio, comunidad y nociones elementales de ubicación témporo-espacial, dado que los niños entre siete y ocho años de edad se encuentran en un estado de pensamiento estructurado hacia operaciones concretas referidas a su persona.

El segundo subciclo reitera la misma temática, aunque con mayor pro-

fundidad, a fin de que el alumno empiece la conceptualización de las nociones básicas de tiempo y espacio, considerando que se encuentra en una edad cercana a los diez años y por lo tanto en un estadio de transición hacia el pensamiento abstracto.

Esta línea psicológica es reforzada con tópicos explícitos para el logro de habilidades verbales e intelectuales, y de estrategias cognitivas que conducirán al alumno hacia el dominio de un vocabulario específico, la comprensión de las edades o períodos históricos, la aplicación de claves para descifrar símbolos cartográficos y la recolección de datos provenientes de fuentes reales e imaginarias.

Cabe destacar que al término del primer ciclo existen temas centrados en el prósito de dar a conocer los rasgos más relevantes de la Historia y la Geografía de Chile, así como la identificación de hombres e instituciones que han contribuido significativamente al desarrollo de la humanidad.

Estos tópicos, aparentemente aislados del contexto general del primer ciclo, se fundamentan en la necesidad de proporcionar a los alumnos que deserten del sistema escolar una información funcional que les permita integrarse a la comunidad.

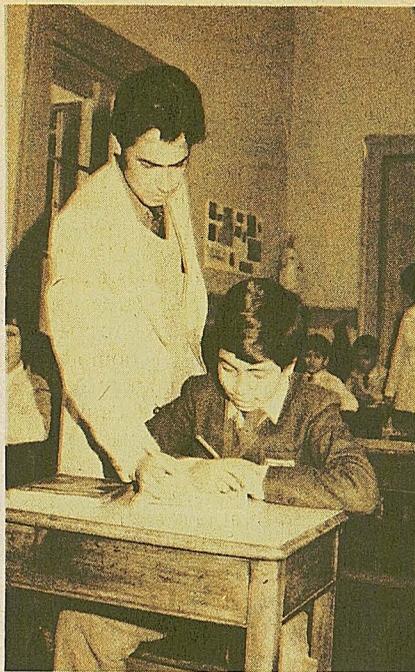
La estructura del segundo ciclo básico presenta los contenidos de historia y geografía organizados en forma conjunta, aunque cada disciplina presenta su enfoque particular.

La historia está organizada en una línea cronológica que conduce al alumno hacia la conceptualización del tiempo histórico, donde está inserta la evolución cultural del hombre desde sus orígenes hasta hoy.

Los temas de historia universal son de gran amplitud. Sin embargo, su enfoque apunta a dar mayor realce a la cultura cristiana occidental de la cual los chilenos somos partícipes, y a partir de ese contexto, alcanzar una mejor comprensión e interpretación de la historia nacional, que alcanza especial relieve.

En cuanto a la disciplina geográfica, el programa contempla grandes temas, destinados a proporcionar una visión espacial de la Tierra con sus diferentes paisajes y, en forma destacada, los rasgos físicos, humanos y económicos de Chile. Especial énfasis recibe el hábitat regional del alumno, con el objeto de que conozca en profundidad su entorno geográfico.

Al término del segundo ciclo básico, los temas de geografía humana constituyen el basamento para presen-



En el aprendizaje de habilidades el maestro debe ayudar al niño a identificar errores y darle la oportunidad de autocorrección.

tar un panorama de los principales problemas que enfrenta el mundo contemporáneo, en relación con la interdependencia económica derivada de la distribución de los recursos naturales; con el comportamiento demográfico en cuanto a distribución y crecimiento, y con las contingencias de la vida urbana.

El propósito de esta información es que los alumnos conozcan y participen en la problemática mundial, para que tomen conciencia de su rol como integrantes del mundo moderno.

Por último, los aportes específicos de otras ciencias sociales atienden a la formación ciudadana del alumno que egresa de la educación general básica e incluyen temas de cultura cívica y nociones de economía y derecho familiar, que lo orientarán a asumir responsablemente su rol de ciudadano.

LÍNEAS METODOLÓGICAS QUE SE SUGIEREN PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

El programa de Historia y Geografía se presenta estructurado en una serie de objetivos, a partir de los cuales el profesor deberá planificar situaciones de aprendizaje para lograrlos. Como situaciones de aprendizaje debe entenderse el conjunto de actividades seleccionadas, organizadas y dirigidas a alcanzar los objetivos propuestos.

La rica gama de objetivos del programa que apuntan a la adquisición de información básica, al desarrollo de habilidades intelectuales y a la formación de valores y actitudes, permitirá al docente crear situaciones de aprendizaje variadas y atrayentes para los alumnos de este nivel, debiendo recurrir para ello a diferentes estrategias de enseñanza.

Dentro de estas estrategias, una metodología activa centrada en el quehacer del alumno y donde el docente cumpla fundamentalmente un rol de orientador y conductor, será la más acertada para el logro de aprendizajes auténticos.

En el marco de una metodología activa, existen varias posibilidades didácticas, como el empleo del método de redescubrimiento, la acción grupal, la observación dirigida, la asignación de trabajos de investigación y otros. En cada uno de ellos cumple un rol importantísimo el uso adecuado de diferentes medios y materiales de enseñanza.

DESARROLLO DE HABILIDADES INTELLECTUALES Y LA FORMACIÓN DE VALORES Y ACTITUDES

1º El aprendizaje de habilidades requiere práctica. Para que resulte adecuado, el profesor debe observar al alumno en acción; así verá si los métodos que emplea son correctos, ya que si observa sólo los resultados no podrá apreciar las dificultades que han debido enfrentar.

El maestro debe ayudar al niño a identificar sus errores y darle la oportunidad de autocorrección, ya que si éste ignora sus equivocaciones, naturalmente seguirá cometiéndolas y no podrá avanzar en su desarrollo. Cuanto más clara e inmediata sea esta ayuda, más eficiente será el aprendizaje.

La gran riqueza de conceptos —en especial el de tiempo y espacio— y de generalizaciones de la asignatura, supone obviamente el desarrollo de habilidades.

Los conceptos deben irse adquiriendo a través de diferentes experiencias y de hechos conocidos, lo cual exige ir de lo concreto a lo abstracto, de lo cercano a lo lejano, de lo vago a lo preciso, de lo simple a lo complejo. Ellas no se pueden aprender memorizando definiciones verbales, debido a que su significado es extensible y siempre hay nuevos elementos y experiencias que lo amplían.

Por lo tanto, las vivencias que los

niños poseen del medio físico y social constituyen la fuente primaria para llegar a la comprensión de los conceptos básicos de nuestra asignatura.

La capacidad para percibir relaciones e interdependencias entre los conceptos permite aprender generalizaciones y llegar a formularlas. Este proceso, vinculado a la maduración intelectual progresiva del niño, es más factible de lograrse en los últimos años de la educación básica.

Sería altamente deseable que los alumnos, bajo la conducción del profesor, llegaran a formular por sí mismos las generalizaciones involucradas en los objetivos del programa. En caso que no sea posible y deban ser entregadas por el maestro, éste debe preocuparse de que los alumnos dispongan de los elementos básicos y necesarios para comprenderlas.

2º La formación de valores y actitudes requiere de un aprendizaje inseparable de la adquisición de conocimientos y del desarrollo de habilidades, por lo cual ella debe estar íntimamente relacionada con las informaciones y destrezas propias de la asignatura.

Sin embargo, como la formación de los valores y actitudes es un proceso más lento e intangible que el cognitivo, su desarrollo debe ser considerado a lo largo de toda la educación en forma gradual y continuada. Asimismo, el profesor debe tener conciencia de que su evaluación es más difícil, por el papel primordial que juegan en este campo los elementos subjetivos.

En el primer ciclo se inicia el estudio de la realidad social a partir del medio inmediato del alumno, que constituye la primera fuente que proporciona modelos de actitudes y valores. Es rol del profesor, junto con sus alumnos, descubrir y revelar sus elementos positivos para luego continuar su estímulo y desarrollo.

En el segundo ciclo, los tópicos referentes a fenómenos históricos, geográficos y sociales ofrecen una excelente oportunidad para que los alumnos analicen los valores contenidos en ellos, los internalicen y desarrollen actitudes consecuentes con los mismos.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EMPLEADAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

El método de redescubrimiento

Se basa en las experiencias de los niños a partir de las cuales el profesor los orienta para que sean ellos mismos

los que "redescubran" los diferentes aspectos involucrados en los objetivos. Este método proporciona un aprendizaje efectivo, porque el alumno además de lograr el objetivo deseado, desarrolla una técnica para aprender, que podrá transferir a otras situaciones.

En el primer ciclo, la mayoría de los objetivos considera la realidad inmediata de los alumnos, la cual proporciona las experiencias necesarias para hacer factible este método. En el segundo ciclo, se requiere en gran medida del empleo de materiales en cuyo contenido concreto el alumno redescubre la información deseada.

El trabajo grupal

Constituye una estrategia que permite desarrollar actitudes positivas para la convivencia social. Para su logro, el profesor deberá guiar el quehacer de los grupos y facilitar el surgimiento de una efectiva interacción entre sus integrantes.

Esta modalidad es un excelente medio para lograr los objetivos programáticos que guardan relación con la formación de actitudes de respeto y responsabilidad en el medio social inmediato, actitudes que luego deberán ser manifestadas en su desempeño en la sociedad nacional y mundial.

La observación dirigida.

Incluye tanto la observación directa como la indirecta. La primera, permite poner a los educandos en contacto con la realidad que se desea conocer y de la cual obtienen directamente la información requerida, la segunda se realiza a partir de representaciones de dicha realidad, como son los mapas, láminas, fotografías, películas, etc.

Ambos tipos de observaciones deben ser empleadas en la enseñanza de la asignatura, previa una planificación cuidadosa y la consideración de los objetivos. Si son bien dirigidas, permiten visualizar diferentes fenómenos del plano natural y social, establecer relaciones y desarrollar la sensibilidad para captar la realidad presente o pasada.

El trabajo de investigación

Se fundamenta en la búsqueda de información por parte del alumno, quien a partir de la presentación de un problema formula hipótesis, recoge datos y extrae conclusiones válidas. Para que este procedimiento resulte eficaz, el profesor debe estructurar cuidadosamente la situación de aprendizaje y en especial indicar con claridad las fuentes de información adecuadas.

El proceso de investigación es tan importante para el alumno como el resultado que pueda obtener, ya que desarrolla sus habilidades cognoscitivas y lo motiva a hacerse responsable de su propio aprendizaje.

Este método es de mucha utilidad en la enseñanza de la asignatura, puesto que facilita, principalmente, el logro de los objetivos orientados a desarrollar la habilidad para recoger información de la realidad social a través de variados instrumentos y medios.

Igualmente, la posibilidad de disponer de diversas fuentes de información exigirá al alumno un análisis crítico que contribuirá a desarrollar el pensamiento reflexivo y la adquisición de técnicas apropiadas para continuar y profundizar su aprendizaje de los fenómenos históricos, geográficos y sociales.

RECURSOS Y MATERIALES DIDÁCTICOS

Actualmente se cuenta con una gran cantidad de recursos didácticos, originados por el avance tecnológico, muchos de los cuales pueden ser utilizados por las ciencias sociales.

Estos materiales llevados al aula motivan fuertemente al alumno y hacen la clase más atractiva. Sin embargo, su empleo adecuado para obtener resultados efectivos requiere de algunas consideraciones generales como las siguientes:

- Deben ser seleccionados de acuerdo a la capacidad de los alumnos y conforme a los objetivos propuestos.
- Deben ser la fuente misma del aprendizaje, y no una simple motivación.
- Deben poseer una riqueza tal, que permitan al alumno adquirir conocimiento específico y además desarrollar la habilidad de recoger e interpretar la información.

Estas preocupaciones son principalmente válidas cuando se trata de materiales didácticos específicos para la enseñanza de las ciencias sociales, tales como mapas, gráficos, fotografías y láminas, necesarios en el aprendizaje de la geografía, como asimismo el empleo del documento histórico, trozos de lectura, artículos de prensa y grabados, en el aprendizaje de la historia.

EL LOGRO DE LOS OBJETIVOS PROGRAMÁTICOS EN EL PRIMER CICLO BÁSICO

La inexistencia de un programa mínimo

Tal como se expresa en la introducción del programa de Historia y Geografía, éste no es mínimo, sino que contiene los objetivos que sería deseable alcanzar en las mejores condiciones, siendo ello especialmente válido para los dos cursos terminales de la educación general básica.

La observación precedente no es aplicable en aquellos cursos del primer ciclo, en que por la presencia de problemas o características muy particulares, no sea dable la consecución de la totalidad de los objetivos. En estos casos deberá procederse a una selección de los mismos, para cuyo efecto daremos más adelante ciertas recomendaciones, a fin de ayudar al profesor a cumplir de la manera más adecuada esta tarea.

¿Es posible el logro de objetivos tan numerosos?

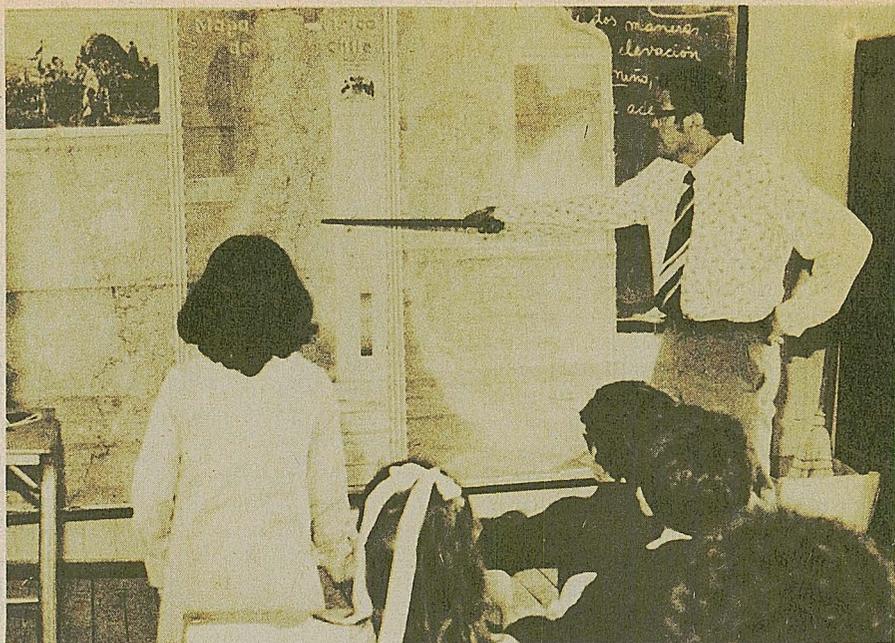
Si bien el programa de 1º a 4º Año tiene 17 objetivos generales y 111 objetivos específicos, cifra muy abultada en una primera visión, el profesor no debe desalentarse, atendiendo a las siguientes consideraciones:

a) Los objetivos están agrupados por subciclos —1º y 2º Año; 3º y 4º Año— de tal modo que si ellos no se logran en plenitud en el primer curso de cada tramo se tiene la posibilidad de alcanzarlos en el segundo, cuando los alumnos tengan mayor madurez.

b) Muchos de los objetivos son reiterativos, la mayoría de las veces con un mayor grado de profundidad, lo cual facilita significativamente su logro al operar claramente una transferencia vertical.

Ejemplos:

- Leer las horas del reloj.
- Indicar en forma precisa la hora.
- Señalar la bandera, el escudo y el himno nacional como símbolos de nuestra nación.
- Distinguir los símbolos nacionales.
- Describir cómo se complementan los diferentes trabajos de las personas en la comunidad.
- Establecer el papel que cumplen las diferentes profesiones y oficios en la sociedad.
- Participar en las actividades del curso, grupo de trabajo, escuela.



La observación dirigida indirecta se realiza a través de representaciones de la realidad: mapas, fotografías, películas, etc.

- Participar positivamente en actividades grupales.
- c) Varios objetivos tienen el carácter de actividades muy simples que pueden lograrse en un tiempo relativamente breve.

Ejemplos:

- Recitar los días de la semana en una secuencia.
- Reconocer a Chile en un globo terráqueo.
- Decir los nombres de los meses.

¿Debe respetarse rigurosamente la secuencia del programa para alcanzar los objetivos?

El programa, como repetidamente se ha dicho, es flexible. En consecuencia, el profesor dispone de la libertad de reorganizar los objetivos en la secuencia que estime más conveniente.

Así se pueden ordenar algunos de ellos siguiendo una línea temática (la familia, la escuela, la comunidad, etc.), mientras que otros los irá logrando a través de todo el ciclo, como son los objetivos de valores y actitudes (reconocer la importancia de respetar las reglas para el trabajo en grupo; señalar y practicar normas de aseo, etc.) y aquellos que guardan relación con la

recolección de información (leer información contenida en globos y mapas; consultar diccionarios, enciclopedias y atlas, etc.).

¿Es necesario a partir de los objetivos específicos del programa formular otros a nivel de aula?

Ello depende del grado de especialidad de los objetivos programáticos. En efecto, algunos son muy directos, indican claramente lo que se espera del alumno al final del proceso de aprendizaje y en este sentido funcionarán perfectamente a nivel de sala de clases.

Ejemplos:

- Ubicar continentes y océanos en el planisferio y en el globo terráqueo.
- Representar la extensión del tiempo entre dos fechas utilizando líneas sencillas de tiempo.

Otros, en cambio, son más amplios y necesitan de mayor especialidad o desglose.

Ejemplos:

- Establecer los rasgos geográficos fundamentales de nuestro territorio.

- Distinguir los hechos y personas más relevantes de la Historia de Chile.

¿Qué criterios deben aplicarse en el caso que 'sea necesario seleccionar objetivos?

Como ya se ha anticipado, el profesor puede en algunos casos evidenciar su preocupación, porque la totalidad de los objetivos programáticos no serán logrados por su curso o por algunos de sus alumnos. En esta situación el docente debe hacer una selección, utilizando un criterio que le asegure cumplir de la manera más adecuada y efectiva esta tarea.

Obviamente, la mejor pauta que se puede recomendar para proceder a esta selección es considerar el logro, por parte de los niños, de los requisitos mínimos indispensables que le permitan continuar sin dificultades sus aprendizajes de historia y geografía en los cursos siguientes.

Para identificar estos requisitos, debemos remitirnos en primer término a los tres tipos de objetivos específicos mencionados en la introducción del programa los que, en síntesis, guardan relación con la **adquisición de informaciones, el desarrollo de habilidades intelectuales y la formación de valores y actitudes**. Es en el campo de cada uno de estos dominios conductuales, donde el profesor de la asignatura debe seleccionar los objetivos mínimos o fundamentales.

Respecto a la adquisición de informaciones o logros de conductas cognitivas, la selección debe estar orientada a desarrollar principalmente los conceptos básicos utilizados reiteradamente por la asignatura y que dado el desarrollo psicobiológico del niño sean posibles de captar a este nivel.

En este sentido, será necesario incluir aquéllos susceptibles de ser visualizados y que resulten de fácil identificación para los alumnos. Dentro de esta categoría se ubican esencialmente los conceptos propios de la geografía física, como río, lago, montaña, etc.

Otro tipo de conceptos indispensables de considerar son aquéllos más abstractos, pero conectados directamente a la realidad donde desenvuelve el niño y cuyo uso frecuente en la vida cotidiana le representa un valor funcional, como patria, comunidad, agricultura, industria, etc.

En relación al desarrollo de destrezas intelectuales, es responsabilidad fundamental de la asignatura el desarrollo de la habilidad para ubicarse en el espacio y el tiempo.



La formación de valores y actitudes requiere de un aprendizaje inseparable de la adquisición de conocimientos.

En cuanto a la localización espacial, en el primer tramo de este ciclo, deberá exigirse como mínimo la ubicación en el espacio inmediato, lo que significa manejar ciertos puntos de referencia para localizar elementos relevantes del medio circundante y poder así, a continuación, representarlos simbólicamente en planos simples.

También se plantea como exigencia básica en los cursos terminales del ciclo, ubicar entidades geográficas mayores (continentes, océanos, el país) en globos, planisferios y mapas de Chile,

como asimismo leer símbolos sencillos en estas representaciones cartográficas.

En lo referente al desarrollo de la habilidad temporal, es indispensable la ubicación del niño en su tiempo concreto y cotidiano, además del reconocimiento distintivo de las experiencias de su vida pasada de las del momento presente y la imaginación de situaciones futuras basadas en dichas experiencias; en suma, el logro de las primeras mediciones y ordenamientos cronológicos.

Estas nociones básicas de la dimen-

sión temporal deben continuarse en el segundo subciclo con el inicio de la comprensión del tiempo histórico, habilidad que debe contemplar como exigencia mínima la identificación de acontecimientos, fechas y personajes del pasado. En este pasado, el alumno debe distinguir sucesiones, es decir, ubicar en un tiempo más remoto o más próximo los diversos hechos y figuras históricas.

Finalmente, en el campo de los valores y actitudes deberán enfatizarse aquéllos vinculados con la temática del programa y que guardan especial relación con la interacción social y el desarrollo de los valores nacionales.

En este sentido, la formación de actitudes de respeto hacia los semejantes, las autoridades y las normas básicas que favorecen la convivencia humana, deberán ocupar un lugar destacado.

En un mismo plano, deberán figurar la valorización de los diferentes trabajos, el respeto a los símbolos nacionales y el aprecio de las acciones de héroes y personajes que han contribuido al engrandecimiento de la patria.



Un objetivo específico señala: Distinguir los símbolos nacionales.

CIENCIAS NATURALES

*Eduardo Hess Mienert,
Eloy Aglioni Tapía
Enrique Sirena Ferrer
Departamento de Ciencias
Naturales, CPEIP*

PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE DE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

1. Conocer, comprender y aplicar algunos hechos, conceptos y generalizaciones científicas fundamentales de cada una de las áreas de las Ciencias Naturales.

2. Valorar la importancia del conocimiento científico, en función de la investigación que lo generó, apreciando además la dimensión humana y social del trabajo del hombre de ciencia.

3. Apreciar el papel que juegan las Ciencias Naturales en el desarrollo y transformación del mundo.

4. Manejar un vocabulario científico básico para interpretar en forma adecuada

ideas, hechos y situaciones propias del ámbito científico.

5. Desarrollar un conjunto de habilidades propias del quehacer científico, como por ejemplo: observar, comunicar, clasificar, controlar variables, formular hipótesis, etc.

6. Desarrollar un conjunto de destrezas motoras derivadas del trabajo de laboratorio, como por ejemplo la utilización adecuada de algunos instrumentos, tales como termómetro, probeta, pipeta, mechero, y en la construcción y montaje de aparatos sencillos.

7. Manifestar una actitud científica y demostrar hábitos positivos relacionados con el medio ambiente, y frente a la mantención y mejoramiento de la salud.

8. Manifestar una actitud indagadora y creativa en relación con los problemas

que surgen del estudio de la naturaleza, y orientar la búsqueda de explicaciones y soluciones a través de la observación y la experimentación.

9. Desarrollar el interés en las ciencias y en las actividades relacionadas con la ciencia, como por ejemplo: lecturas científicas, exposiciones científicas, etc.

CRITERIOS DE SELECCIÓN DE OBJETIVOS PARA LA PLANIFICACIÓN DE UNIDADES DE APRENDIZAJE

El programa de Ciencias Naturales para la educación general básica se presenta en un enfoque integrado con acento en la línea ambiental. En esta

integración intervienen, además, aspectos relativos a los procesos científicos y a conceptos fundamentales sobre el hombre como ser biológico, la materia y la energía, y la Tierra como integrante del sistema solar.

La estructura elegida no lleva consigo un esquema de organización didáctica. La tarea la debe llevar a cabo el profesor, considerando su realidad y los criterios de flexibilidad.

Ante lo expresado, el profesor debe seleccionar objetivos del programa y relacionarlos para la construcción de unidades, módulos, temas, etc.

¿Con qué criterios debería el profesor hacer una adecuada selección?

Críterios específicos

1) El programa está concebido dentro del marco de una enseñanza de Ciencia Integrada, en que las disciplinas científicas no se enfocan aisladas —Química, Física, Biología, etc.—, sino que éstas aparecen integradas hasta tal punto que no se identifican sus estructuras.

Ciencia Integrada ha sido definida por UNESCO como los métodos en los cuales los conceptos y principios de la ciencia están presentados de manera que expresan la unidad fundamental del pensamiento científico, evitando una prematura e indebida acentuación de los distintos campos científicos.

2) La integración debe efectuarse a través de una materia, trama o núcleo integrador, que en el caso del programa gira en torno al medio ambiente.

La educación ambiental sirve, por lo tanto, como un concepto de integración para la enseñanza de las ciencias a nivel básico, que debe traslucirse en la organización de las unidades de aprendizaje.

Una educación ambiental conlleva no sólo la parte informativa que aportan las diferentes disciplinas científicas, sino que además propende a desarrollar una acción formativa traducida en valores, hábitos y actitudes centrados en la persona, que trasciendan hacia la comunidad y la nación e incluso alcancen un grado de universalidad.

Para efectuar una integración, el profesor debe recurrir a los objetivos del programa clasificados dentro de las cinco áreas o grandes grupos, e intentar amalgamarlos al estructurar una unidad de aprendizaje. Es probable que a veces no sea factible integrar las áreas programáticas; entonces deben efectuarse interrelaciones parciales. Entre éstas es deseable realizar el máximo esfuerzo para que en la mayoría de las unidades de aprendizaje estén



El alumno debe desarrollar un conjunto de habilidades propias del quehacer científico: observar, comunicar, clasificar, etc.

presentes tanto los contenidos (productos de la ciencia) como los procesos científicos.

Los propósitos en que van involucrados "procesos científicos" están formulados en el primer grupo de objetivos, y los cuatro grupos restantes corresponden a contenidos.

3. Un tercer criterio que debe tomarse en cuenta es el establecimiento de una línea de secuencia vertical (niveles escolares de 1º a 8º Año) y otra de secuencia horizontal (que dice relación con la temática que se va a desarrollar en el año escolar, a nivel de curso), tanto de procesos científicos donde deben respetarse los niveles jerárquicos, como de contenidos donde debe establecerse una estructura de desarrollo conceptual básica.

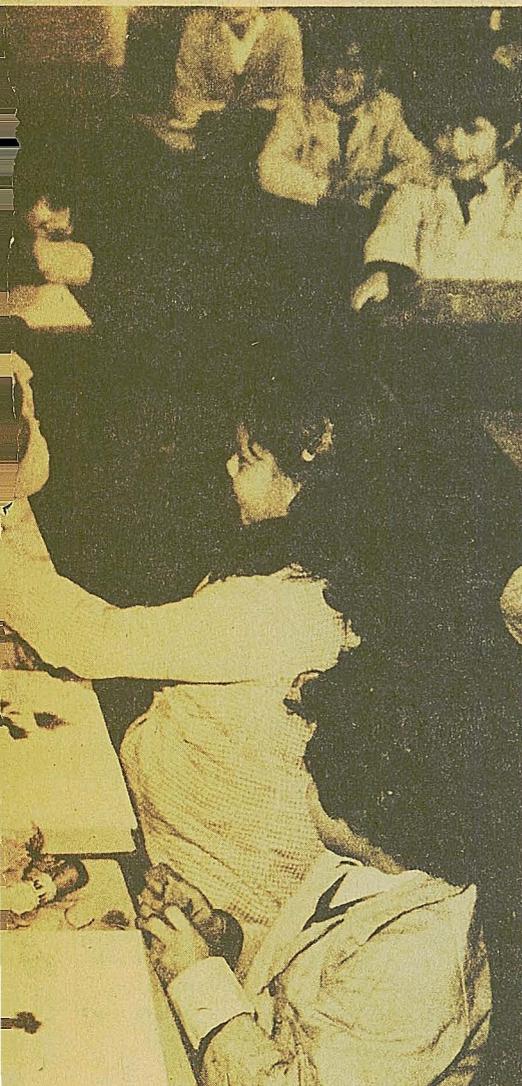
4) Los criterios anteriormente recomendados son aplicables a cualquier

curso de educación general básica, variando levemente entre el primer ciclo, donde el mayor énfasis está en la parte procesal con el desarrollo de habilidades intelectuales y destrezas, y el segundo ciclo, en que paulatinamente se otorga un mayor énfasis a la línea conceptual.

FUNDAMENTACIÓN DE LOS TÓPICOS CONSIDERADOS EN EL PROGRAMA DE LA ASIGNATURA

Los hechos y generalizaciones científicas cambian con el avance de nuestro conocimiento del mundo. Por este motivo, es difícil seleccionar con precisión qué contenidos científicos debe aprender el niño.

Una contribución significativa que un programa de Ciencias Naturales puede hacer para ayudar a los niños a



comprender la dinámica de los cambios, es demostrarles el carácter constante de éstos en el Universo.

No obstante, es posible esquematizar las grandes líneas de conocimiento que un niño debería poseer en sus primeros años de escolaridad. El conocimiento de los descubrimientos trascendentes ocurridos a través de los siglos de investigación científica, ofrece una orientación al alumno para la exploración de su propio mundo.

El énfasis en las generalizaciones hará más fácil la comprensión de los problemas científicos y más productiva la solución de las situaciones investigadas por el propio alumno.

En este contexto, resulta fundamental la adquisición de conocimientos acerca de:

1. El universo, nuestro sistema; la Tierra y la Luna.

2. La estructura y propiedad de la materia; elementos y compuestos, cambios físicos y químicos, etc.

3. La conservación y transformación de la energía; formas y fuentes de energía, fuerza, trabajo y movimiento.

4. La interacción entre los seres vivos y su ambiente; relación entre estructura y función biológica, reproducción, desarrollo, irritabilidad, conservación de la salud y de los recursos naturales.

Pero tanta importancia como la enseñanza del PRODUCTO de la ciencia, tiene también la enseñanza del PROCESO de la ciencia, es decir, los métodos empleados por el científico para lograr los descubrimientos. Aun más, es un hecho de trascendencia reconocer que estos métodos son más permanentes que los productos que derivan de ellos. La vivencia del método científico por parte del alumno, juega además un rol formativo de extraordinarias proyecciones en su vida, enclavada en un mundo de continuo cambio.

La inclusión de los tópicos "Procesos científicos", "Los seres vivos y el ambiente", "El hombre como ser biológico", "La materia y la energía, "La Tierra y su ubicación en el espacio" en el programa de Ciencias Naturales, emana de las consideraciones de a lo menos tres aspectos que tienen especial incidencia en los currículos científicos modernos.

- La materia de la ciencia
- La naturaleza de los educandos
- El significado social de la ciencia y la tecnología.

La naturaleza de la ciencia se materializa esencialmente en tres aspectos:

- Desarrollo de habilidades de proceso, tales como la observación, la clasificación, la medición, la predicción, etc.

- Desarrollo de habilidades cognitivas, tales como la habilidad para recordar conocimientos, para comprender y aplicar conceptos científicos, etc.

- El desarrollo de actitudes, tales como la honestidad e imparcialidad, la colaboración y solidaridad, y la comprensión del carácter provisorio de las teorías científicas. En este aspecto, también cabe considerar los modelos de comportamiento que son inherentes al científico: creatividad, persistencia, seriedad, mente abierta, sólida conocimiento, etc.

Al estudiar la naturaleza de la ciencia, es necesario profundizar otros aspectos: la ciencia es proceso y producto. El análisis de esta afirmación ha generado una profunda reforma de los currículos científicos no sólo en cuan-

to a los contenidos de enseñanza, sino también en relación con los métodos de trabajo en el aula.

La naturaleza de los educandos es otro de los factores prioritarios para tomar decisiones sobre el currículum científico. En general, los programas de ciencias deben reflejar los hallazgos de la investigación en el desarrollo de conceptos y habilidades por parte de los niños. Esto implica considerar la forma en que se aprende, lo que sitúa el problema en la perspectiva del niño. En este sentido, es indispensable analizar y considerar los aportes de las diversas escuelas del campo de la psicología del aprendizaje. Este aspecto, finalmente, también implica poner atención al ambiente social y cultural en que se desenvuelve el niño.

En tercer lugar, el significado social de la ciencia y la tecnología supone aceptar que estas disciplinas han producido profundos cambios en el ambiente y en la sociedad.

La educación científica debe formar una mente abierta y crítica frente a los avances científicos—especialmente tecnológicos— en relación con el impacto sobre la forma de vida de la sociedad humana.

Es fundamental fomentar en los alumnos la valoración del trabajo del hombre de ciencia y de la ciencia en sí misma. En las actuales circunstancias no es posible concebir un currículum científico que no considere la importancia del significado social de la ciencia y la tecnología, ya que de una u otra forma modelan el mundo en que vivimos.

LÍNEAS METODOLÓGICAS QUE SE SUGIEREN PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Los currículos modernos de Ciencias Naturales incorporan y destacan como contenidos importantes de enseñanza a los productos y procesos científicos. El programa elaborado no podía permanecer ajeno a dicha tendencia de indiscutida validez y aceptación.

Como éste no contradice en absoluto el espíritu sustentado por la enseñanza integrada de las ciencias, se han bosquejado dos líneas, una conceptual y otra procesal, que deben equilibrarse armónicamente en el momento que el profesor labore las unidades de aprendizaje, sin enfatizar o menoscabar ni una ni otra.

La línea conceptual

Aquellos objetivos del programa que inciden en la adquisición y com-

preñión de conocimientos científicos han sido agrupados en cuatro secciones: "La Tierra y su ubicación en el espacio", "El hombre como ser biológico", "La materia y la energía" y "Los seres vivos y el ambiente"

Estas secciones no conllevan implícitamente una sugerencia de organización didáctica. Por el contrario, sólo constituyen un sistema de clasificación común de las áreas de la ciencia que permite visualizar mejor los conceptos científicos en su estructura temática.

Aun más, el hecho que aparezcan cuatro grupos de objetivos asociados a la línea conceptual, en contraste con uno sólo de la línea procesal, de ningún modo significa que deba dársele mayor preponderancia a la enseñanza de conocimientos científicos, situación que se ha comentado reiteradamente.

Por otra parte, la presencia de cuatro secciones de objetivos cognoscitivos podría hacer suponer que no existe una conexión de tipo horizontal entre ellos, esto es, en relación con los niveles escolares o cursos, y que sería muy difícil establecer una integración.

Es necesario destacar que en la elaboración de los objetivos se tuvo presente una estructura conceptual que a modo de línea gruesa se centrara en el carácter ambiental, en torno al cual giran y convergen las líneas de contenidos científicos ya enunciados. Un esbozo de dicha rama conceptual se muestra en el esquema.



A través de la observación y la experimentación, los alumnos deben orientar la búsqueda de explicaciones para los problemas que surgen del estudio de la naturaleza.

La línea procesal

Los objetivos vinculados con procesos científicos se distribuyen de 1º a 8º Año, conformando una línea procesal. Los procesos se clasifican en **básicos** (observar, medir, clasificar, comunicar, inferir, predecir) e **integrados** (definir operacionalmente, controlar variables, formular hipótesis, interpretar datos, experimentar).

La enseñanza de los procesos básicos se introduce en el primer ciclo, y la de los integrados, en el segundo ciclo. El proceso experimental se introduce una vez que se han ejercitado todos los

restantes, por requerir habilidades y destrezas desarrolladas a través de su ejercicio.

En la lista de procesos, no se ha incluido el uso de relaciones espacio-temporales ni la formulación de modelos, presentes en el programa anterior. El primero se ha omitido porque su carácter es más conceptual que procesal, y porque los contenidos principales que a través de él se abordan, fueron distribuidos en la línea conceptual. El segundo se omite por varias razones; entre otras, su nivel de complejidad.

EDUCACIÓN MUSICAL

Hilda Ruz Prado.

Jefe Depto. Educación Musical, CPEIP.

La Educación Musical tiene una importancia indiscutible en la formación del hombre, cuando pensamos que este hombre debe ser una **persona equilibrada**.

Sin una formación musical básica, no será armónico ni integral el desarrollo y crecimiento de un individuo; así lo comprendieron las grandes civilizaciones antiguas orientales y occidentales y los actuales pueblos de cultura avanzada y alto nivel de desarrollo, al otorgarle siempre a la música un sitio destacado en la formación del individuo.

La música, en el proceso educativo, al poner en contacto directamente al niño con el arte de los sonidos, le desarrolla

la percepción, apreciación y comprensión auditivas, enriqueciendo su crecimiento afectivo, psicológico, biológico y social.

En la educación básica la música, entonces, debe estar siempre presente, integrando todas las asignaturas y no sólo constituyendo un medio de recreación y parte obligada de los actos académicos y fiestas patrióticas o de aniversario. Esto será realmente significativo sólo cuando constituya la expresión de un proceso gradual y no simple adiestramiento apresurado.

Durante este proceso, la música debe y puede contribuir a la formación total del ser, porque es un medio maravilloso

de expresión que permite al individuo comunicarse con los demás seres.

Estimula y desarrolla la sensibilidad afectiva y social, permitiendo que crezca espiritualmente, logrando una maduración emocional al apreciar la belleza de estímulos sonoros, a través de la audición y expresión musicales.

Desarrolla la psicomotricidad permitiendo coordinar equilibrio e independencia neuromuscular, mediante la expresión rítmica.

Contribuye a desarrollar y ordenar procesos mentales, análisis, juicios críticos y valorativos a través del contacto auditivo con obras musicales.

Estimula y desarrolla la creatividad en

todas las expresiones musicales y ayuda a enriquecer las relaciones humanas.

Prepara el cuerpo y la mente para la actividad artística e intelectual.

El logro de estos objetivos no se alcanza con el solo hecho de que el niño **cante**. El hacer debe estar enriquecido con múltiples actividades combinadas e integradas, presididas siempre por una buena y adecuada disposición a la audición.

El niño debe descubrir la música **haciendo música, viviéndola**.

PROPÓSITOS DEL APRENDIZAJE DE LA EDUCACIÓN MUSICAL EN LA EGB.

¿Para qué enseñamos música? Para producir momentos de **felicidad** en los niños. Este es el primero y principal de todos los propósitos de la Educación Musical. Hacer que los niños sean felices, participen con alegría, entusiasmo y satisfacción en las actividades propuestas para el logro de otras metas.

Guiar con metodología ágil y renovada el proceso de las funciones básicas que estimula y desarrolla la música: escuchar, cantar, percudir, apreciar y comprender, para que la expresión y comunicación se realicen con valor educativo.

Contactar a los niños con la música para desarrollar la sensibilidad afectiva, de manera que aprecien su belleza y sientan la necesidad de comunicarse a través de las diferentes expresiones musicales: vocal, instrumental, corporal, mixta y de creatividad.

Contribuir a que los niños, a través de la música, se desarrollen y crezcan con equilibrio emocional, social y psicomotriz.

Familiarizarlos con las diferentes manifestaciones musicales de tipo folklórico, popular y elaborado (o culto), para desarrollar criterios valorativos.

SELECCIÓN DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE POR CURSO.

La música está constituida por elementos fundamentales sin los cuales no podríamos hablar del fenómeno sonoro, como se presenta y se entiende en la actualidad.

Los elementos que constituyen la música son Sonido, Ritmo, Melodía, Armonía y Forma.

Frente a cada uno de estos elementos, surgen los objetivos que nos guían todo el proceso del hacer musical.

En el primer ciclo, cumplen función primordial el **sonido**, el **ritmo** y la **melodía**. La armonía y la forma juegan un papel importante pero secundario en esta etapa, que es de enriquecimiento y complementación.

Nos permitimos sugerir, frente a cada elemento señalado, algunos objetivos



El niño debe descubrir la música haciendo música, viviéndola.

graduados, que recomendamos considerar desde el primer momento que el niño se pone en contacto con la música.

SONIDO

Objetivo general:

Desarrollar la percepción auditiva a través de estímulos sonoros.

Objetivos Específicos:

Conocer auditivamente sonidos producidos por diferentes agentes: naturaleza, voces humanas y de animales, objetos varios; describirlos.

Imitar algunos sonidos escuchados.

Discriminar sonidos escuchados y reconocer el elemento que lo produce (timbre).

Escuchar sonidos diversos para discriminar la intensidad: fuerte, menos fuerte, suave (dinámica).

Escuchar sonidos para determinar y conocer:

—la **duración**: sonidos cortos y sonidos largos.

—la **altura**: sonidos altos (agudos), medios y bajos o graves.

Crear palabras onomatopéyicas para imitar sonidos.

Crear juegos y representaciones referidas a las cualidades del sonido.

RITMO

Objetivos generales:

Desarrollar capacidad auditiva motriz.

Sensibilidad auditiva para: apreciar el

impacto del ritmo musical; desplazarse, percudir, improvisar expresión corporal, crear textos rítmicos (coordinación, equilibrio e independencia neuromuscular).

Objetivos específicos:

Escuchar una canción o trozo musical para interpretarla vocalmente y realizar **expresión rítmica**: Caminar el pulso, percudirlo (utilizando el cuerpo como primer instrumento de percusión, luego otros elementos hasta llegar a los instrumentos musicales), expresar corporalmente el pulso.

Representar con juegos didácticos el pulso de la canción —similar para el acento y el ritmo de la canción.

Reconocer el pulso, acento y subdivisión del pulso, en otras canciones.

Buscar palabras que se digan con una emisión de voz para representar el pulso (monosílabas) y palabras que representen la subdivisión del pulso (disílabas graves) para recitarlas y percudir las.

Crear frases o juegos de palabras que respondan a fórmulas rítmicas con representaciones de pulso y doble velocidad, a fin de recitarlas y percudir las.

Acompañar canciones con fórmulas rítmicas percudidas (ostinati).

MELODÍA

Objetivos generales:

Desarrollar capacidad auditivo-melódica.

Sensibilidad auditiva para apreciar la

belleza melódico-musical y desarrollo melódico para expresar vocalmente y con valor artístico diversas melodías.

Objetivos específicos:

Entonar vocalmente frases melódicas previamente escuchadas, aplicando sílabas sugeridas para ubicar el sonido.

Aplicar técnicas de respiración en la entonación de frases melódicas para obtener correcta afinación.

Articular bien las palabras al aplicar el texto a la frase melódica para lograr buena dicción.

Recitar rítmicamente el texto de la canción acompañando con percusión de: pulso, acento, ritmo, para afianzar el aspecto rítmico.

Aplicar matices de intensidad en la entonación de frases melódicas.

Reconocer en una canción aprendida: sonidos altos y bajos; sonidos que suben y bajan (ascienden y descienden) en escala (gradualmente), dando saltos (arpegiados).

Interpretar musicalmente una canción con justeza rítmica, afinada, fraseo aplicando buena respiración, con matices

de intensidad (dinámica) y velocidad (agógica), articulando bien las palabras y —con intención— sintiendo lo que se dice.

Expresar corporalmente frases melódicas.

Crear expresión corporal para interpretar algunas canciones.

Interpretar canciones con acompañamiento de ostinati y bordón: sugeridos por el profesor.

—Ostinati = motivos rítmicos para ser percutidos.

—Bordón = motivo melódico para ser entonado.

Interpretar cuentos musicales creados en el grupo curso.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA.

En primer término recomendamos que, cada vez que el profesor planifique su actividad musical, además de estar muy bien preparado respecto a los contenidos que va a desarrollar, se prepare interiormente para realizar su entrega



con dedicación, entusiasmo y principalmente con mucho amor.

La medida en que nos entreguemos con verdadera alegría a la consecución de nuestros propósitos, será el grado de felicidad que transmitiremos a nuestros niños.

Los contenidos musicales pueden organizarse, en el primer ciclo, en una gran unidad. Por ejemplo: "El mundo musical que rodea al niño".

Sin que signifique menoscabar el principio expresado al comienzo sobre integración de las distintas actividades



La canción es importante porque la forma más sencilla y hermosa que tiene el niño para hacer música es cantando.



La expresión musical debe ser primero libre, luego orientada por el profesor y, más adelante, de creatividad.

musicales, para el tratamiento de estos contenidos proponemos dar importancia a **la canción** dentro de ellas, por dos motivos:

Primero, la forma más sencilla y hermosa que tiene el niño para hacer música es cantando. Y segundo, en nuestras escuelas es difícil la adquisición de instrumentos musicales para que los niños aprendan a usarlos.

Por lo tanto, es importante que las canciones seleccionadas reúnan ciertas características que, por la sola audición de ellas, motiven al niño para de-

sear interpretarlas.

Para 1º y 2º Año, deben ser canciones sencillas, de frases cortas, rítmicas, ámbito en sonidos centrales, con texto de acuerdo a los intereses de los niños y breves en la extensión.

Para 3º y 4º Año, estas mismas características crecen en relación al desarrollo y crecimiento de los niños.

El texto de las canciones debe enriquecer el vocabulario de los niños.

El profesor debe tener claridad absoluta en:

—los propósitos que se plantea

—los objetivos que deben lograr los alumnos

—las actividades que conduzcan la acción

—el material curricular que demuestre el logro obtenido.

Las actividades deben ser variadas y enriquecer la experiencia de los niños, considerando fundamentalmente las funciones básicas que debe desarrollar la música.

La expresión musical del niño en cualquiera de sus funciones debe ser: primero libre; luego orientada por el profesor (con indicaciones técnicas), y tercero, de creatividad.

La evaluación debe ser fundamentalmente formativa. En la acumulativa, hay que tener especial cuidado. No podemos exigir que todos los niños tengan hermosa voz, canten afinadamente, sean plásticos en la expresión corporal, tengan coordinación rítmica, etc.

La calificación debe estar de acuerdo al logro alcanzado, en la medida en que las actividades desarrolladas ayuden a mejorar estos logros.

Por último, el niño debe sentir que está haciendo música jugando, con alegría. Así estaremos contribuyendo a tener individuos sensibles, creadores, con fe y esperanza en el futuro y alegres de su existencia.

EDUCACIÓN FÍSICA

Horacio Lara Díaz, Jefe
Héctor Trujillo Galindo
Sergio Carrasco Cortés
Depto. de Educación Física CPEIP

INTRODUCCIÓN

El programa de Educación Física en la enseñanza general básica está orientada hacia la formación integral del niño.

Es así que busca en lo físico la eficiencia motora, entendiéndose por ésta el dominio corporal, el ajuste postural, la percepción del espacio y estructuración espacio-temporal, el dominio de destrezas gimnásticas y deportivas, y el buen funcionamiento de los sistemas cardiovascular y respiratorio.

En lo cognoscitivo se pretende el logro de habilidades intelectuales suficientes para coordinar y aplicar en forma efectiva las actividades físicas y recreativas en la escuela y en la comunidad.

Finalmente, en lo afectivo se pretende que el alumno manifieste valores esenciales para la buena convivencia a través del logro de una "actitud positiva en las prácticas educativo físicas y de interacción social".

Estos tres aspectos se integran permanentemente en cualquiera actividad de la asignatura.

PROPÓSITOS FUNDAMENTALES DEL PROGRAMA

La asignatura de Educación Física tiene como propósito fundamental iniciar al niño en los grandes dominios del movimiento humano, yendo poco a poco hacia etapas más complejas, a medida que avanza en los grados de escolaridad y en las exigencias específicas de la actividad física.

Los grandes dominios del movimiento humano se refieren a las llamadas destrezas físicas básicas o naturales: correr, lanzar, saltar, trepar, empujar, traccionar, oscilar.

En el primer ciclo

Si se dan las condiciones mínimas de tiempo, espacio y material adecuados, la educación física se compromete a entregar como producto un niño capaz de:

- Identificar y estructurar su esquema corporal. Es decir, un alumno capaz de descubrir e identificar las diferentes partes de su cuerpo y sus movimientos y lograr una postura correcta, libre de malformaciones.

- Resolver problemas de coordina-

ción, espacio, tiempo y ritmo. Es decir, un alumno capaz de desarrollar la coordinación ojo-mano y la coordinación dinámica general: saltar, correr, equilibrarse, lanzar y recibir implementos; orientarse y desplazarse en el espacio y en el tiempo; identificar, reproducir e interpretar estructuras rítmicas por medio de percusión y desplazamientos. A través de estos elementos, el niño se inicia desde los elementos rítmicos simples hasta llegar a las rondas escolares y bailes folklóricos adecuados a su edad y capacidad de aprendizaje.

- Participar en actividades, recreativas intra y extramuros. Es decir, a través de actividades lúdicas podrá dialogar, expresarse, comunicarse, percibir y conocer tanto el mundo propio como el mundo de los objetos y de los demás.

En el segundo ciclo

Si se dan las condiciones mínimas de tiempo, espacio y material adecuado, la educación física se compromete a entregar como producto un alumno capaz de:

- Lograr una postura corporal correcta, una óptima condición física, un óptimo rendimiento deportivo; ejecutar bailes folklóricos nacionales; obtener una actitud positiva en las prácticas educacionales-físicas de interacción social y tener una participación activa en diversas actividades educativo-físicas de libre elección y creación.

En estas condiciones, el alumno estará capacitado para incorporarse al mundo del movimiento complejo y a las técnicas deportivas, ambas con exigencias de eficiencia, rendimiento, seguridad, tiempo, espacio, reglas y resultados.

ESTRUCTURA DEL PROGRAMA

El programa de Educación Física para la enseñanza general básica se divide en dos ciclos, y éstos a su vez en dos subciclos que comprenden los años cada uno. Primer subciclo: 1º y 2º Año; Segundo subciclo: 3º y 4º Año; Tercer subciclo: 5º y 6º Año, y Cuarto subciclo: 7º y 8º Año.

CARACTERÍSTICAS DE CADA CICLO

El primer ciclo se caracteriza por la



Los grandes dominios del movimiento humano son las destrezas físicas naturales: correr, saltar, etc.

búsqueda de la eficiencia motora por intermedio de actividades y ejercicios de carácter simple, generales y globales, utilizando principalmente las habilidades y destrezas físicas básicas o naturales, es decir: las carreras, los saltos, los lanzamientos, las trepas, etc.

También a través de actividades lúdicas (juegos) se inicia al niño en los fundamentos básicos técnico-deportivos. Mediante las actividades recreativas podrá comunicarse con los demás, integrarse al grupo, "conocer a su propio mundo, el mundo de los objetos y el mundo de los demás".

El **segundo ciclo** se caracteriza por tomar como base los logros psicomotores alcanzados en el primer ciclo y utilizar actividades de mayor complejidad, las técnicas deportivas (deportes individuales y colectivos), las danzas folklóricas nacionales, actividades de superación del rendimiento y la práctica de actividades físicas de libre elección y creación.

La subdivisión de los ciclos en sub-ciclos se fundamenta en el análisis de las características psicomotoras y biológicas de los niños, las cuales no presentan grandes diferencias entre los 6 y 7 años, 8 y 9 años, 10 y 11 años, y 12 y 13 años. Las metas propuestas pueden lograrse a través de un trabajo sistemático de dos años.

CONDUCTAS DE ENTRADA

Para el primer ciclo, las conductas de entrada son las características psicomotoras que corresponden a niños de 6 a 7 años. Basado en estas características, el profesor deberá realizar al comienzo del año un diagnóstico lo más completo posible para programar su acción con el mínimo de error.

Las conductas de entrada del segundo ciclo corresponden a los objetivos más relevantes del primer ciclo.

OBJETIVOS

Cada ciclo contempla un conjunto de objetivos generales que orientan el tramo correspondiente.

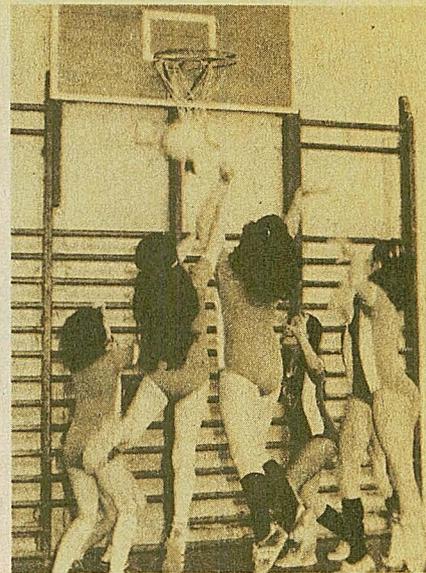
Para cada objetivo general correspondiente a un ciclo, se señalan los **objetivos específicos**, diferenciados por subciclos. La diferencia entre un año y otro debe establecer entonces en la **cantidad e intensidad** del trabajo.

Por ejemplo, del primer ciclo, el 5º objetivo general: "Realizar correctamente acciones de coordinación ojo-mano a través de la utilización de implementos pequeños y/o deportivos", en el tercer **objetivo específico** seña-

lar: "Desviar balones con una o ambas manos golpeándolos desde distintas posiciones". El profesor, de acuerdo a lo dicho anteriormente, deberá **diferenciar la intensidad y cantidad** de trabajo al tratar este contenido en un 3º o en un 4º Año, considerado número de repeticiones, número de variaciones, mayor distancia, peso etc.

Otra característica de los objetivos específicos del programa es que ellos establecen con precisión la conducta y el contenido. Sólo en algunos casos señala; el "rendimiento mínimo aceptable". Los objetivos no incluyen más detalles con el propósito de permitir que el profesor los adapte a su particular realidad.

Finalmente, se señalan los objetivos terminales, los cuales a su vez constituyen las conductas de entrada para el siguiente nivel del sistema educativo (Enseñanza Media).



El profesor debe diferenciar la intensidad y cantidad de trabajo al tratar los contenidos

EDUCACIÓN FÍSICA					
CONDUCTAS DE ENTRADA	PRIMER CICLO (1º a 4º Año)		SEGUNDO CICLO (5º a 8º Año)		OBJETIVOS TERMINALES DEL CICLO
	1er. Subciclo (1º y 2º Año)	2º Subciclo (3º y 4º Año)	3er. Subciclo (5º y 6º Año)	4º Subciclo (7º y 8º Año)	
	OBJETIVOS GENERALES Total: 11		OBJETIVOS GENERALES Total: 7		
	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Variables de acuerdo a cada objetivo general.		OBJETIVOS ESPECÍFICOS Variables de acuerdo a cada objetivo general.		
	En los objetivos específicos se señalan la conducta (observable) y el contenido (actividades) de tal manera que no presentan problemas de doble interpretación.		En los objetivos específicos se señalan la conducta (observable) y el contenido (actividades) de tal manera que no presentan problemas de doble interpretación.		
	CONDUCTAS DE ENTRADA		CONDUCTAS DE ENTRADA		

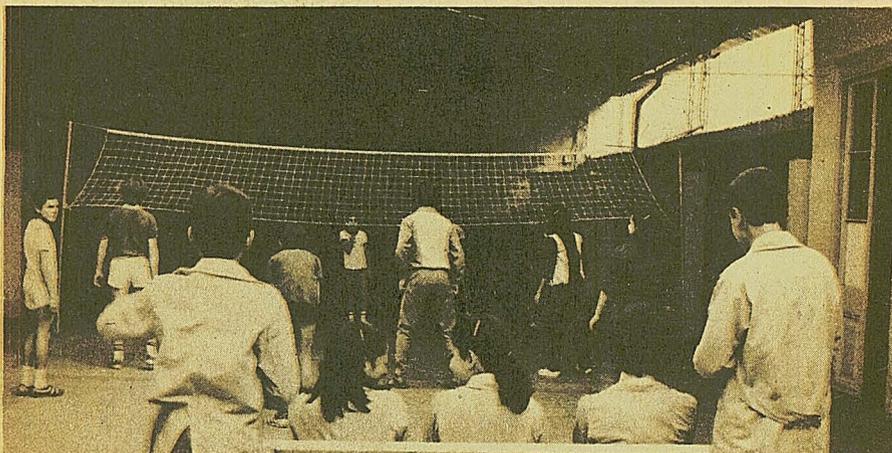
LÍNEAS METODOLÓGICAS QUE SE SUGIEREN PARA EL DESARROLLO DEL PROGRAMA

Para orientar el logro de los desempeños buscados por la Educación Física en la enseñanza general básica, deben considerarse tanto los principios generales como los métodos particulares de la disciplina.

Los principios de selección de actividades señalados a continuación deben estar permanentemente presentes en la búsqueda intencionada de los objetivos del programa:

a) El alumno debe participar en actividades que le den oportunidad de practicar el comportamiento que indica el objetivo.

Consecuentemente, si un objetivo plantea "Identificar los diferentes segmentos del cuerpo", el profesor deberá seleccionar actividades con las cuales el alumno tenga la oportunidad de llevar a efecto la identificación solicitada, tal como lo muestran los siguientes ejemplos: recoger objetos con la mano derecha, ubicar objetos dentro de un cajón con la mano izquierda, saltar sobre el pie izquierdo, amortiguar un



Además de los objetivos psicomotores, el programa contiene objetivos de actitud, como respeto y aproximación hacia las prácticas educativo-físicas.

balón con el pecho, etc.

b) **Las actividades deben ser tales que el alumno sienta satisfacción en realizarlas.**

De acuerdo con este principio, habrá que seleccionar actividades que, siendo adecuadas para lograr el objetivo que se pretende, estén de acuerdo con los intereses de los alumnos.

Así por ejemplo, para el objetivo "Responder habitualmente en forma adecuada a estímulos sensoriales", existen diversas actividades donde se emplean estímulos auditivos, visuales y táctiles. Si alguna de estas actividades o juegos no resulta del agrado de los educandos, deberá cambiarse por otra que sí lo sea. Al respecto cabe recordar que diversas actividades de enseñanza pueden ser aptas para alcanzar un mismo objetivo de aprendizaje.

c) **Las actividades deben ser adecuadas a las capacidades actuales de los alumnos.**

El aprendizaje de cualquier objetivo psicomotor debe partir con actividades de enseñanza que los alumnos puedan llevar a efecto sin esfuerzos exagerados.

De acuerdo con este principio, para lograr el objetivo: "Mantener habitualmente una postura correcta" se deberán elegir ejercicios, series y números de repeticiones por serie que verdaderamente logren fortalecer los músculos posturales, sin que por ello se viole la condición actual de cada alumno.

Un procedimiento útil para programar la enseñanza de acuerdo con este principio es el siguiente:

1. Elegir un ejercicio adecuado al objetivo que se pretende. Ej. abdominales de tronco para fortalecer la zona abdominal superior.

2. Identificar la capacidad máxima de cada alumno para ejecutar el ejerci-

cio elegido. Ej. ejecutar el máximo de abdominales de tronco en 30 segundos.

3. Dividir por dos el máximo de ejecución de cada alumno. El resultado indicará el número de repeticiones del ejercicio. Ej. Máx. $\frac{20}{2} = 10$ repeticiones por serie.

4. Determinar el número de series y tiempo de descanso entre series. Ej. el alumno que hizo un máximo de 20 abdominales, realizará tres series de abdominales de tronco de diez repeticiones cada serie, descansando un minuto entre serie y serie.

Este procedimiento respeta las diferencias individuales a la vez que permite que cada alumno avance a su propio ritmo.

Los principios que a continuación se señalan orientan la relación que debe hacerse de las actividades entre sí para posibilitar un plan efectivo de enseñanza.

a) **La periodicidad con que se requiere un mismo comportamiento del alumno debe ser continua y persistente, de tal suerte que el objetivo no sólo se logre, sino que además se fije en el educando.**

El objetivo terminal de una unidad es el elemento que orienta, aglutina y sirve de nexo a sus correspondientes objetivos en tránsito y cada uno de éstos, a su vez, es el elemento que orienta, aglutina y sirve de nexo al conjunto de actividades conducentes a su logro.

El comportamiento que señala cada objetivo debe requerirse del alumno en forma continua y persistente a lo largo de todas las sesiones de clases correspondientes a la unidad y de las clases que implementan unidades posteriores, cuyos objetivos poseen como requisito los comportamientos de las unidades precedentes.

En consecuencia, las actividades seleccionadas deben repartirse a lo largo de las sesiones y deben dar a los alumnos reiteradas oportunidades de practicar el comportamiento solicitado en cada objetivo, a medida que la enseñanza-aprendizaje avanza verticalmente.

b) **Las actividades deben seleccionarse de acuerdo con un criterio de dificultad creciente, a partir del estado actual del alumno con respecto al objetivo buscado.**

Cuando se trata de lograr objetivos pertenecientes al dominio psicomotor, la dificultad de las actividades debe considerarse desde uno o más puntos de vista, según como lo recomiende la condición actual del curso y cada alumno en particular con respecto al objetivo buscado.

Algunos puntos de vista que sirven de orientación para secuenciar actividades en dificultades progresiva son los siguientes:

1) *Grado de esfuerzo perceptivo que implica la actividad.*

Si para el siguiente objetivo del programa "Percibir objetos, cualidades o relaciones por medio de los órganos sensoriales, en situaciones cada vez más complejas", el profesor elige como actividad repetir un conjunto de dos compases y aprecia que los alumnos fallan continuamente en su repetición, deberá seleccionar y secuenciar las actividades desde el punto de vista del esfuerzo perceptivo que implican (compases simples, compases complejos, combinación de compases).

2) *Grado de temor que debe vencerse en la actividad.*

Si para el objetivo de "Realizar equilibrio en suelo y en altura, a diferentes ritmos y velocidades, con y sin implementos y/u obstáculos", el profesor observa que los alumnos ejecutan fácilmente equilibrio en suelo con implementos y obstáculos a la vez y, sin embargo, aprecia posteriormente que no son capaces de realizar los mismos en altura, entonces deberá graduar la actividad desde el punto de vista del temor que debe vencerse, en este caso, ir de menor a mayor altura.

3) *Grado de dificultad mecánica de la actividad.*

Si un objetivo señala que los alumnos deben "ejecutar la rueda", y los alumnos demuestran no tener temor alguno para lanzarse a su ejecución, pero fallan continuamente en sus intentos, entonces sería conveniente secuenciar las actividades desde el punto de vista de la dificultad mecánica que implican (trabajo de la pierna de rechazo, de péndulo, ubi-

cación de las manos, caderas, etc.).

4) *Grado de esfuerzo cardio-respiratorio de la actividad.*

Si un objetivo señala que los alumnos deben "correr 1.200 m en 10 minutos a un ritmo de 100 m en 50 segundos", sería conveniente graduar las actividades desde el punto de vista del esfuerzo cardio-respiratorio que implican. Para este efecto, puede recurrir al procedimiento indicado anteriormente en el punto c) de selección de actividades.

c) **Las actividades seleccionadas para el logro de un determinado objetivo deben secuenciarse en forma tal que ayuden al estudiante a unificar la conducta buscada, tanto en relación con los propios contenidos de la disciplina, como con el resto de los contenidos culturales que se implementan a través de otras asignaturas.**

Si se pretende que los alumnos logren "Ejecutar correctamente acciones de coordinación ojo-mano mediante la utilización de elementos pequeños y grandes", el docente debería dar oportunidad para que los alumnos manifiesten este comportamiento en acciones propias de distintos juegos, así como también en trabajos manipulativos y de escritura.

Además de los objetivos psicomotores, el programa de Educación Física contempla un conjunto de objetivos de actitud (responsabilidad, solidaridad, respeto y aproximación hacia las prácticas educativo-físicas).

Un programa de enseñanza destinado a implementar este tipo de objetivos debe comenzar con la información verbal, las habilidades intelectuales y las destrezas motoras que se requieren para que el alumno "conozca" aquello hacia lo cual se pretende que adquiera una tendencia positiva o de aproximación. Seguidamente, debe considerarse la factibilidad de recompensar cada comportamiento personal de los alumnos cuando demuestren desempeños indicadores de la (s) actitud (es), lo cual implica haber definido previamente los comportamientos indicadores de tales actitudes.

A continuación, se sugieren algunos métodos particulares de la disciplina, según sea el tipo de objetivo psicomotor buscado. Tales métodos se han clasificado desde dos puntos de vista: Desde el punto de vista de la enseñanza, donde distinguimos el método sintético, analítico y sintético-analítico-sintético; y desde el punto de vista de la dirección de la enseñanza, donde distinguimos el mando directo y el mando indirecto, que posee a su vez una serie de subclases.

MÉTODO SUGERIDO		
CICLO OBJETIVO GENERAL	PUNTO DE VISTA DE LA ENSEÑANZA	
	PUNTO DE VISTA DE LA ENSEÑANZA	PUNTO DE VISTA DE LA DIRECCIÓN DE LA ENSEÑANZA
PRIMER		
CICLO (1)		
2	Analítico	Mando directo
3	Analítico	Mando indirecto por tareas
4	Analítico y sintético	Mando directo e indirecto por tareas
5	Sintético	Mando indirecto por tareas
6	Sintético	Mando indirecto por tareas
7	Sintético	Mando indirecto por tareas y uso de compañero
8	Sintético-analítico sintético	Mando indirecto por tareas
9	Sintético	Mando directo e indirecto
10	Sintético	Mando directo e indirecto
SEGUNDO		
CICLO (2)		
1	Sintético	Mando indirecto por tareas y por resolución de problemas
2	Sintético-analítico-sintético	Mando indirecto por tareas
3	Sintético-analítico-sintético	Mando indirecto por tareas
4	Analítico	Mando indirecto por tareas
6	Analítico	Mando indirecto por tareas

(1) El objetivo 1 es del dominio cognoscitivo, y el objetivo 11 del dominio afectivo.

(2) Los objetivos 5 y 7 son del dominio afectivo.

(3) Tanto el objetivo 11 del primer ciclo, como los objetivos 5 y 7 del segundo ciclo, requieren el aprendizaje previo de las habilidades intelectuales y motoras pertinentes a aquello hacia lo cual se desea que el alumno adquiera un actitud de aproximación.

BIBLIOGRAFÍA

CARLQUIST, Maya y AMILONG,



Hay que elegir ejercicios adecuados al objetivo que se pretende, por ejemplo: abdominales de tronco para fortalecer la zona abdominal superior.

Tora. **Gimnasia infantil.** Edit. Paidós, Bs. Aires, 1965.

HARROW, Anita. **Taxonomía del dominio psicomotor.** Tr. Eddy Montaldo, Edit. Ateneo, Bs. Aires, 1978.

LARA, Horacio. **Presencia de la Educación Física en el programa de enseñanza básica.** C.P.E.I.P. Doc. 18.889.

LARA, Horacio y TRUJILLO, Héctor. **Objetivos terminales del programa de Educación Física para el 2º ciclo básico.** Santiago, 1979.

LE BOULCH, Jean. **Educación por el movimiento.** Edit. Paidós. Bs. Aires, 1976.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CPEIP. **Programas de educación, Segundo ciclo básico.** Santiago, 1976.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN - CPEIP. **Educación Física. Primer ciclo básico Guía Nº 2,** Santiago, 1976.

MOSSTON, Muska. **La enseñanza de la Educación Física del comando al descubrimiento.** Edit. Paidós, Bs. Aires, 1978.

SEYBOLD, Annemarie. **Principios Pedagógicos en la Educación Física.** Edit. Kapelusz, Bs. Aires, 1974.

TRUJILLO, Héctor. **Guía Curricular de Metodología.** DIGEDER. Programa CAPROBA, 1980.

PARA 7º Y 8º AÑO

UNIDADES DE APRENDIZAJE EN INGLÉS

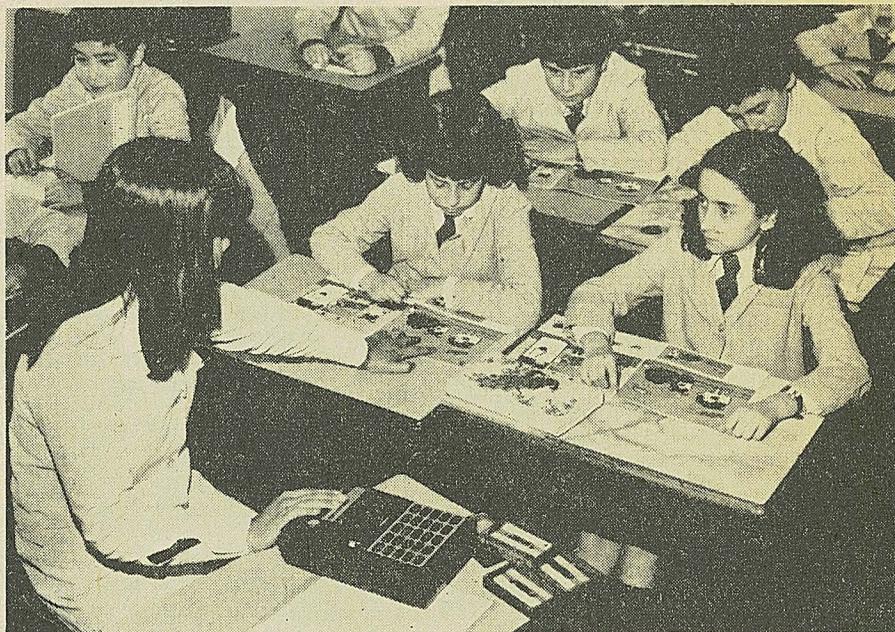
Liliana Baltra Montaner
Antonio Cervellino Albizu
Ina Oróstegui Lacroix, Jefe
Departamento de Inglés, CPEIP

- Su objetivo es desarrollar la competencia del alumno en el sistema lingüístico y la aplicación de éste en situaciones nuevas, problemas y toma de decisiones
- Este material fue probado con una muestra de 2.800 alumnos de todo el país
- Se presenta el material para el alumno y sugerencias metodológicas para el profesor

El programa de Inglés para la enseñanza básica tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la comprensión y producción del idioma oral. Las unidades que presentamos a continuación concuerdan con dicho objetivo y han sido experimentadas en 7º y 8º Año con alrededor de 2.800 alumnos a lo largo del país con excelentes resultados.

Estos participaron activamente en todas las actividades aquí incluidas. Los profesores expresaron a su vez que, a través del desarrollo del material, sus alumnos habían logrado un grado de comunicación aceptable en inglés.

El material forma parte de la serie BEGINNERS TALK que se editara en el CPEIP en forma experimental du-

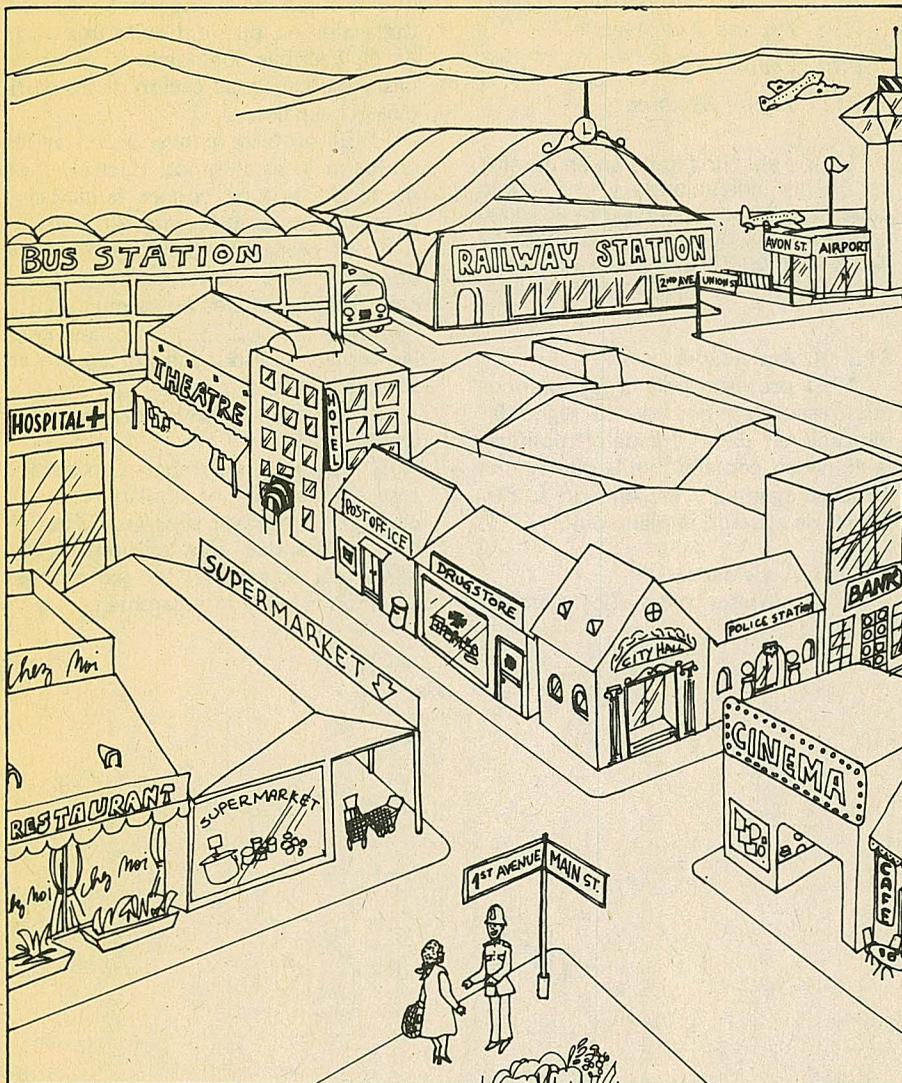


El material debe ser utilizado por toda la clase en forma simultánea, o en trabajo con grupos o parejas de alumnos.

rante 1979 y 1980. Cada una de las unidades incluidas en él ofrece oportunidades de práctica dirigida, que poco a poco conducen al uso de funciones reales de comunicación y a una aplicación creativa del idioma en situaciones lo más cercanas posibles a los intereses del alumno.

Aunque el enfoque comunicativo

ya ha sido oficializado a través del nuevo programa, éste aún representa una innovación para muchos profesores de aula. Las unidades seleccionadas de BEGINNERS TALK que aquí presentamos (Book 2, Unit 3, Unit 7) han sido desarrolladas con dicho enfoque. Es posible, entonces, que ellas presenten un desafío para aquellos colegas que



STEP 3*: Conversa con tu compañero utilizando el plano del STEP 1. Pregúntale dónde están situados los diferentes edificios que en él aparecen.

Acuérdense de utilizar las siguientes expresiones: "EXCUSE ME, PLEASE" "THANK YOU" Y "YOU'RE WELCOME".

STEP 4: De acuerdo al plano del STEP 1 responde a las siguientes preguntas:

1. *Where's the post office?*
2. *Where's the police station?*
3. *Where's the railway station?*
4. *Where's the City Hall?*
5. *Where's the drugstore?*
6. *Where's the hospital?*

STEP 5*: —Trabaja con tu compañero.
— Dibujen un plano de su ciudad indicando las calles y los siguientes edificios:

POST OFFICE, POLICE STATION, RAILWAY STATION, CITY HALL, DRUGSTORE, HOSPITAL, SUPERMARKET, CAFE, CINEMA, BANK, RESTAURANT, BUS STATION.

— Uno de Uds. debe hacer el rol de un turista que no conoce la ciudad y pregunta, por lo tanto, la dirección de los diferentes lugares marcados en el plano de la ciudad.

— Acuérdense de utilizar las expresiones:

EXCUSE ME, PLEASE.
THANK YOU. YOU'RE WELCOME.

GUIA METODOLÓGICA PARA EL PROFESOR

UNIT THREE:

Objetivo: Los alumnos serán capaces de pedir y dar información sobre lugares importantes de su ciudad interactuando un diálogo semejante al presentado en el STEP 2 con la ayuda de un plano.

Contenidos:

- "Where's the..."
- "It's on..."
- "Excuse me, please"
- "You're welcome"
- "Post office"
- "Police station"
- "Railway station"
- "City hall"
- "Drugstore"
- "Hospital"
- "Supermarket"
- "Cafe"
- "Cinema"
- "Bank"

poseen una metodología un tanto estructural-mecanicista o gramatical rígida.

El objetivo central de este material es lograr que los alumnos desarrollen, por un lado, cierta competencia en el sistema lingüístico y, por otra, que lo utilicen en actividades en que se les someta a situaciones nuevas, resuelvan problemas o tomen decisiones. Los profesores que deseen utilizarlas con sus alumnos deberán reproducir el material gráfico que las acompaña en tamaño conveniente para ser desarrollado con toda la clase en forma simultánea, o en trabajo con grupos o parejas de alumnos.

MATERIAL PARA EL ALUMNO

BOOK 2, UNIT THREE: EXCUSE ME PLEASE. WHERE'S THE HOSPITAL?

LANGUAGE FUNCTION: Give and request information

STEP 1: Mira atentamente el plano de esta ciudad y trata de identificar los diferentes edificios y las calles donde están ubicadas.

STEP 2: En este diálogo, Mrs. Smith, que no conoce la ciudad, pregunta al policia dónde está el hospital. Léelo atentamente y sigue las instrucciones de tu profesor.

MRS. SMITH: *Excuse me, please, Where's the hospital?*

POLICEMAN: *It's on Main Street; between 1st and 2nd Avenue.*

MRS. SMITH: *Thank you.*

POLICEMAN: *You're welcome.*

- "Restaurant"
- "Bus station"

Evaluación: Utilizar las actividades que llevan asterisco (*);

SITUATION ONE:

STEP 1. El profesor explica que el plano corresponde al de una ciudad y que en él aparecen algunos de sus edificios principales.

Actividades

A. El profesor señala cada uno de los edificios y pide a los alumnos que los identifiquen en castellano.

B. A medida que el profesor muestra cada uno de los edificios pregunta "What's this?" y responde él mismo. Los alumnos repiten.

Ej.: Prof.: (indicando el edificio correspondiente a correos).
"What's this? It's the post office".

Als.: (repiten).

STEP 2. El profesor explica que en el diálogo que van a leer, la Sra. Smith es la misma que aparece en el plano de la ciudad del STEP 1. Ella no conoce la ciudad y pregunta al policía dónde está el hospital.

Actividades

A. Los alumnos leen en silencio el diálogo y subrayan los elementos nuevos que en él aparecen: "between"; "1st"; "2nd"; "you're welcome", etc.

B. El profesor escribe cada uno de estos elementos en la pizarra. Explica brevemente su significado en castellano y los modela.

C. El profesor lee en voz alta el diálogo, señalando en la lámina, cuando el diálogo así lo indique, el hospital y los letreros "Main Street"; "1 st and 2nd Avenue", de manera que los alumnos los identifiquen.

D. Los alumnos leen en voz alta el diálogo, siguiendo el modelo dado por el profesor.

STEP 3. Actividades

A. El profesor ejemplifica la actividad de este STEP. Para ello llama a varios de los mejores alumnos al frente de la clase, preguntándoles dónde están los diferentes edificios que figuran en el plano del STEP 1. Utiliza el nombre de los alumnos y el mismo patrón del STEP 2.

Ej.: Prof.: Excuse me, (.....) please.

Where's the Drugstore?

Al.: It's on Main Street; between 1 st and 2 nd Avenue.

Prof.: Thank you.

Al.: You're welcome.

B*. Los alumnos trabajan en parejas según las indicaciones y el ejemplo dado. El profesor supervisa la actividad asegurándose que se intercambien los roles, de manera que todos tengan la oportunidad de preguntar y de responder.

STEP 4. Actividades

A. El profesor pide a los alumnos que respondan por escrito según las indicaciones dadas. Puede ejemplificar la actividad copiando en la pizarra una de las preguntas y escribiendo su respuesta de acuerdo al plano del STEP 1.

STEP 5. Actividades

A. El profesor pide a los alumnos

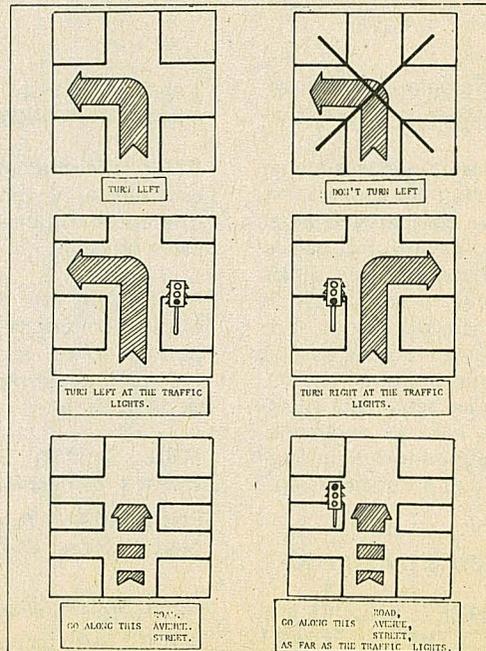
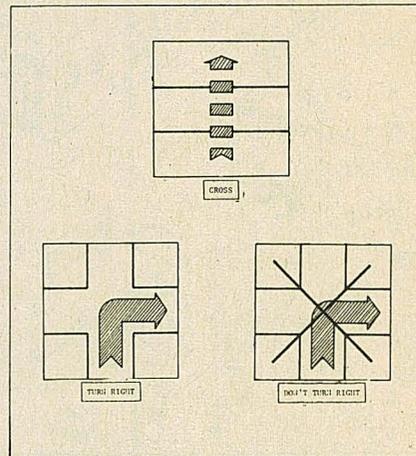
que dibujen un plano de su ciudad. Cada alumno puede dibujar una parte de él. Escriben los nombres de las calles y marcan la ubicación de los edificios principales.

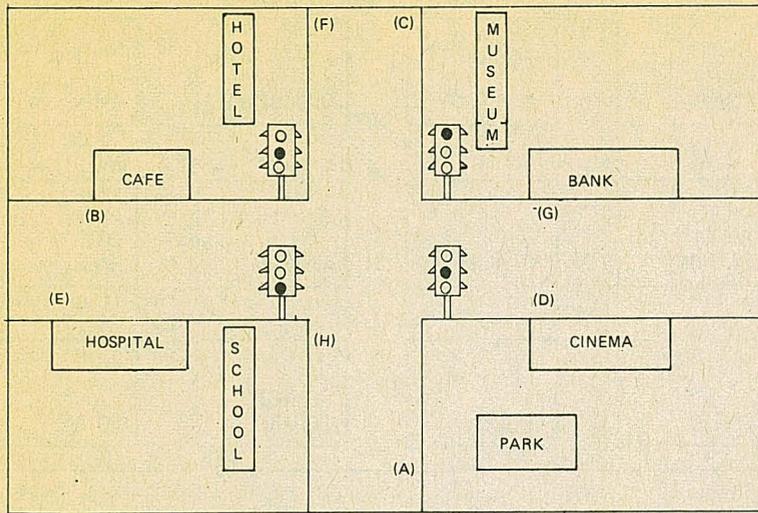
B. El profesor conversa con varios de los mejores alumnos. Hace el rol de un turista que no conoce la ciudad y pregunta por los diferentes edificios.

C. El profesor escribe en la pizarra una serie de preguntas sobre la ubicación de los edificios de su ciudad. Ej.: "Where's the?" Los alumnos las copian y responden por escrito en sus cuadernos.

D. El profesor revisa oralmente el ejercicio.

E. Los alumnos trabajan en parejas sosteniendo diálogos similares sobre su ciudad. El profesor supervisa la actividad, asegurándose que los alumnos empleen correctamente las expresiones aprendidas y que intercambien roles.





Plano N° 1

MATERIAL PARA EL ALUMNO

BOOK 2, UNIT SEVEN: GO ALONG THIS ROAD.

LANGUAGE FUNCTION: Give and request for information.

STEP 1: Imagínese que acaban de llegar a un ciudad de un país de habla inglesa y desean dirigirse a un punto determinado de la ciudad. Estas son las expresiones que utilizaría un habitante de esos países para ayudarles a llegar donde ustedes desean ir. Fíjense bien en las expresiones y en los símbolos que las ilustran en los dibujos de la pág. 36.

STEP 2*: Estudia cuidadosamente el plano N° 1.

Hay dos personas paradas en el punto (A) de este plano. Una de ellas de-

sea ir al banco. Este es el diálogo que sostienen.

1. Excuse me, please.
2. Yes?
 1. Could you tell me the way to the bank, please?
 2. Yes. Go along this street and turn right at the traffic lights. The bank is on the left.
1. Thank you.
2. You're welcome.

Hay dos personas paradas en el punto (E) del plano. Una de ellas desea ir al museo. Este es el diálogo que sostienen.

1. Excuse me, please.
2. Yes?
 1. Could you tell me the way to the museum, please?
 2. Yes. Go along this street and turn left at the traffic lights. The mu-

seum is on the right.

1. Thank you.
2. You're welcome.

STEP 3*: Trabaja con tu compañero, en diálogos similares. Deberán situarse en uno de los puntos que se indican en el plano del STEP 2. Uno de ustedes hará el papel de un turista que desea ir a uno de los lugares que figuran en el plano. El otro deberá decirle cómo.

STEP 4*: Dibuja un plano del camino que haces de tu casa al colegio. Escribe el nombre de las calles y señala los semáforos, si los hay. Imagínate que tienes una fiesta y has invitado a tu compañero, pero él no sabe cómo llegar a tu casa. Tú le dirás cómo hacerlo, utilizando las expresiones que ya has aprendido. Tu compañero deberá comenzar preguntándote: "Could you tell me the way to your house?"

STEP 5*: Mira atentamente el plano N° 2. Imagínate que estás en el punto (X) en Main Street and 1st Avenue, con un amigo que no conoce la ciudad.

Estas son las instrucciones que le darías para ir a los lugares que están en paréntesis.

- (The café) : Take the first street on your right.
- (The hospital) : Take the second street on your left.
- (The museum) : Take the third street on your right.
- (The post office) : Take the fourth street on your left.
- (The cinema) : Take the fifth street on your right.
- (The bank) : Take the sixth street on your left.

STEP 6*: Juega con tu compañero utilizando el plano N° 3 (Pág. 38).

Póngase de acuerdo sobre la calle o cruce de calles en que se pararán.

Pregúntense sobre ubicación de lugares y den instrucciones sobre cómo llegar, usando el siguiente modelo:

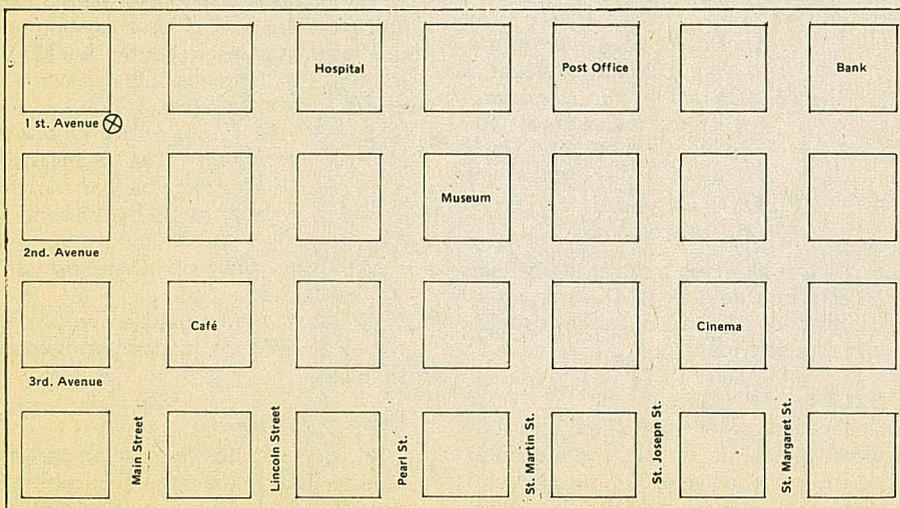
- a) Excuse me, please. Could you tell me the way to the.....
- b) Yes. Take

GUÍA METODOLÓGICA PARA EL PROFESOR

UNIT SEVEN

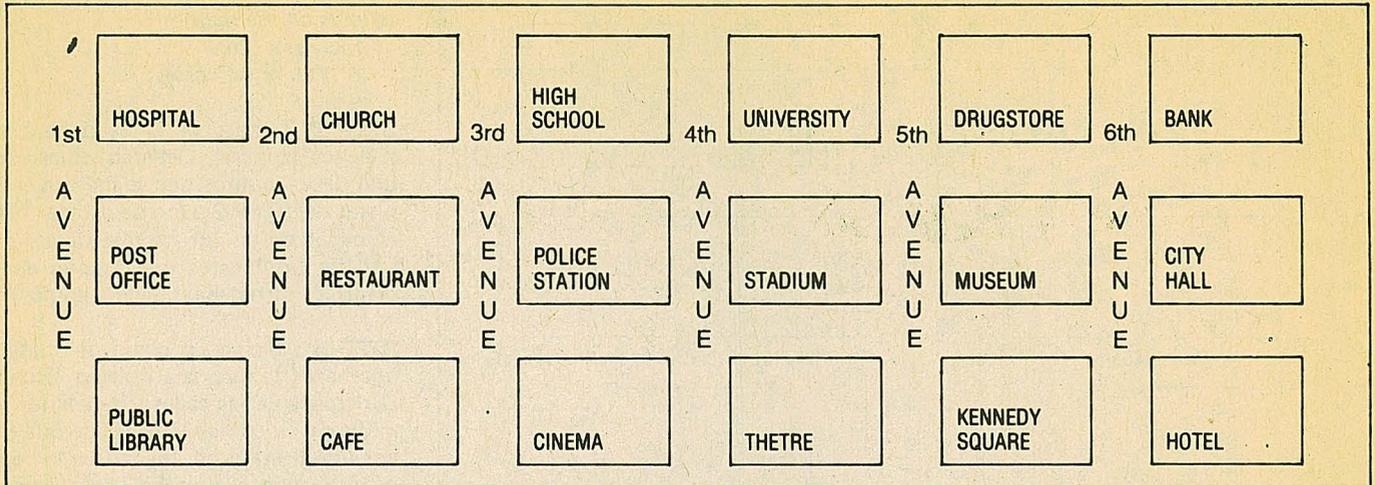
Objetivo:

Los alumnos serán capaces de pedir y dar instrucciones para llegar a lugares



Plano N° 2.

Plano N° 3



determinados en su ciudad a través de diálogos similares a los sugeridos en el STEP 6 de esta unidad.

Contenidos:

- "Turn left-right; go along this..."
- "As far as; take the first street, second etc."

SITUATION ONE

STEP 1. Actividades

A. El profesor lee junto con los alumnos la explicación del STEP 1.

B. Los alumnos leen en sus textos y en voz alta cada orden, siguiendo el modelo dado por el profesor.

C. Los alumnos de uno en uno, leen descripciones de las ilustraciones que señala el profesor.

Ej.: **Prof.:** (Indicando la primera ilustración, señala a un alumno).

Al.: Cross.

D. El profesor pide a los alumnos que trabajen en parejas. Uno de ellos tapa las órdenes escritas bajo cada ilustración y el otro la describe sin leer.

E. El profesor dibuja en la pizarra cada una de las ilustraciones y pide a los alumnos de uno en uno, que las describan en inglés, sin leer en sus textos.

F. El profesor simula situaciones en las que los alumnos practiquen el idioma, dando y recibiendo órdenes.

STEP 2. Actividades.

A. El profesor explica el plano N° 1. Los alumnos visualizan los diferentes edificios y las letras asignadas a los lugares desde los cuales pueden ir a otros sitios.

B. El profesor pide a los alumnos que lean en silencio los diálogos, subrayando las expresiones nuevas que en él aparezcan. Ej.: "Could you tell me

the way to the?"

C. El profesor escribe dicha expresión en la pizarra, la explica brevemente en castellano, y la modela. Los alumnos la leen, siguiendo el modelo dado por el profesor.

D. El profesor lee en voz alta cada diálogo. Los alumnos siguen la lectura en silencio, fijándose en el plano.

E. Los alumnos leen en voz alta los parlamentos de cada diálogo, siguiendo el modelo dado por el profesor.

F. El profesor pide a parejas de alumnos que lean los diálogos en voz alta.

STEP 3. Actividades

A. El profesor ejemplifica esta actividad con los dos mejores alumnos de la clase. Para ello se ponen de acuerdo sobre el punto de partida (letra) y lugar (edificio) donde uno de ellos desea ir.

Ej.: **Prof.:** *Estamos en (A) y quiero ir al café. Yo seré el turista.*

Prof.: *Excuse me, please.*

Al.: *Yes?*

Prof.: *Could you tell me the way to the café, please.*

Al.: *Go along this street and turn left at the traffic lights. The café is on your right.*

Prof.: *Thank you.*

Al.: *You're welcome.*

B. Los alumnos trabajan en parejas en este tipo de diálogo. Deberán intercambiar los papeles. El profesor supervisa esta actividad.

STEP 4. Actividades

A. El profesor ejemplifica esta actividad dibujando un plano del camino de su casa al colegio. En este plano indica, en forma esquemática, las calles,

edificios principales y semáforos si los hay. En el camino, señala con letras varios puntos. Pide a uno de los alumnos que se sitúe en uno de los puntos indicados y que le pregunte "Could you tell me the way to your house?" El profesor responderá, al mismo tiempo que señala el camino que el alumno debe seguir.

B. Los alumnos trabajan en parejas en este tipo de diálogo.

STEP 5. Actividades

A. El profesor pide a los alumnos que lean cuidadosamente las instrucciones dadas y observen el plano.

B. El profesor modela cada aseveración ("Take the first street on your right", etc.) al mismo tiempo que explica brevemente en castellano las palabras "First" — "Second" etc.

Los alumnos leen cada aseveración, siguiendo el modelo dado por el profesor al mismo tiempo que observan el plano.

C. El profesor dibuja en la pizarra el plano del STEP 5 y explica que el punto de partida será siempre "Main Street and First Avenue". Pide a los alumnos que respondan las preguntas que él formulará. Los alumnos trabajan con sus textos. (Plano N° 2).

Ej.: **Prof.:** *(mostrando el plano dibujado en la pizarra). "Could you tell me the way to the bank?"* (indica a un alumno).

Al.: *Take the sixth street on your left.*

D. Los alumnos trabajan en parejas frente al resto de la clase en diálogos similares.

STEP 6. Actividades

A. Los alumnos trabajan en parejas, en este tipo de diálogos, pero refiriéndose al plano del STEP 6. (Plano N° 3).

ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LAS OPERACIONES BÁSICAS

Prof. Hernán Zavala Contreras
Depto. de Matemática, CPEIP

El artículo que se presenta a continuación está dirigido a los profesores de educación general básica. A través del él se entregan algunas ideas sobre el desarrollo de las operaciones fundamentales de la matemática elemental.

Espero que sea un aporte para el profesor, quien con su experiencia —estoy seguro— sabrá convertir estas ideas en una verdadera guía práctica para la comprensión del significado de las operaciones por parte de sus alumnos.

ADICIÓN Y SUSTRACCIÓN

La operación de adición se explica mediante la unión de conjuntos disjuntos y la sustracción por la "separación" de conjuntos.

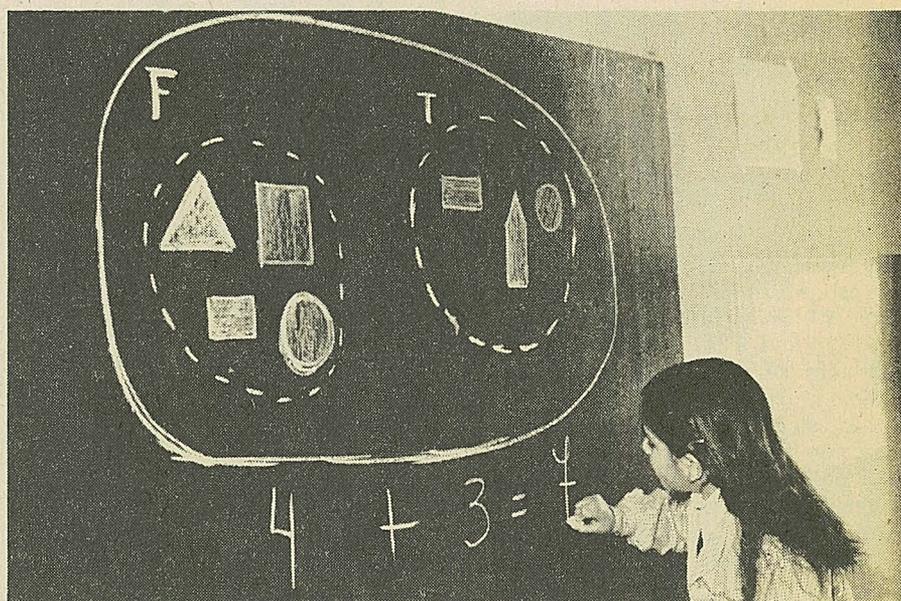
La adición es la operación de calcular el número de elementos del conjunto unión de dos conjuntos disjuntos, conociendo el número de elementos de cada uno de estos dos conjuntos.

La sustracción, como operación inversa de la adición, calcula el número de elementos de un subconjunto, conociendo el número de elementos del conjunto y del subconjunto que "se separa".

Es importante destacar que:

— Los conjuntos no se suman, sino que se unen y los números son los que se adicionan para obtener la suma.

— Los conjuntos no se restan, sino que un conjunto se quita de otro para encontrar el conjunto diferencia y los números son los que se restan para encontrar la diferencia.



La adición es la operación de calcular el número de elementos del conjunto unión de dos conjuntos disjuntos, conociendo el número de elementos de cada uno de estos dos conjuntos.

Además, es útil y necesario recordar que las propiedades conmutativa y asociativa de la unión de conjuntos conducen a las correspondientes propiedades de la adición de números naturales: conmutatividad y asociatividad.

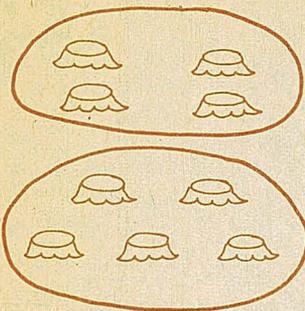
La adición y la sustracción deben enseñarse simultáneamente, ya que una operación "deshace" a la otra. Esto es, si a 8 se le suma 4, el resultado que se obtiene es 12. Para volver a 8, basta con restar 4 a 12 y obtener 8. Del mismo modo, si a 15 se le resta 9, el resultado es 6. Luego, para volver a

15, basta con sumar 9 a 6 y obtener 15.

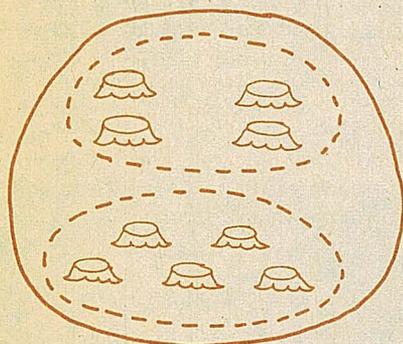
El niño logra los conceptos de adición y sustracción mediante el uso de material concreto manipulable, que él puede juntar o separar por su propia cuenta.

Al pedirle que realice $4 + 5 = \square$, coloca un conjunto de 4 elementos y otro de 5 elementos. (Es recomendable considerar conjuntos con elementos homogéneos). En seguida, reúne los dos conjuntos y ve un conjunto de 9 elementos.

Situación inicial



Situación Final



Algunos niños llevarán las 4 "tapas" para que se junten con la 5 "tapas", otros llevarán las 5 "tapas" hacia las 4 "tapas". En ambos casos, el resultado es el mismo y los niños empezarán a descubrir una de las propiedades de la adición.

El estudio de la adición y de la sustracción debe iniciarse lentamente con el "descubrimiento" de las combinaciones con sumas hasta nueve, y en todas las formas posibles de relacionar estas combinaciones.

Por ejemplo:

$$\begin{array}{l}
 4 + 3 = \square \quad \square = 4 + 3 \\
 4 + \square = 7 \quad 7 = 4 + \square \\
 \square + 3 = 7 \quad 7 = \square + 3 \\
 7 - 3 = \square \quad \square = 7 - 3 \\
 7 - \square = 4 \quad 4 = 7 - \square \\
 \square - 3 = 4 \quad 4 = \square - 3
 \end{array}$$

Es importante que el niño se acostumbre a ver y anotar el resultado de la operación no solamente a la derecha del signo de igualdad, si no también al lado izquierdo de éste.

La adición y la sustracción con sumas hasta 19 no representan gran dificultad, si es que se refieren a ejercicios sin reserva.

Por ejemplo:

$$13 + 6 = \square, \text{ o bien, } 17 - 5 = \square$$

La solución, en estos casos, no está en decirles que escriban las unidades debajo de las unidades y sumen o resten según corresponda. La verdadera solución está en hacerles ver lo que realmente están sumando o restando.

En el caso de $13 + 6 = \square$, los niños deben representar 13 como $(10 + 3)$, de manera que al ver que están sumando $(10 + 3) + 6 = \square$, puedan emplear la propiedad asociativa de la adición y obtener $10 + (3 + 6) = \square$, es decir, $(10 + 9)$ que corresponde a la notación desarrollada de 19.

En forma vertical la anotación corresponde a.

$$\begin{array}{r}
 13 = (10 + 3) \\
 + \quad 6 = \quad + \quad 6 \\
 \hline
 (10 + 9) = 19
 \end{array}$$

Esta forma desarrollada de representar 13, ayuda a los niños a ver que están sumando un 10 y no un 1.

En la sustracción $17 - 5 = \square$ se emplea el mismo procedimiento. Se escribe 17 como $(10 + 7)$

$$\begin{array}{r}
 17 = (10 + 7) \\
 - \quad 5 = \quad - \quad 5 \\
 \hline
 (10 + 2) = 12
 \end{array}$$

Si los niños han comprendido este paso, es fácil extenderlo a la adición y la sustracción con reserva. En caso contrario, se deberán planificar situaciones alternativas.

La suma o la resta de decenas no representa ningún problema para los niños. Al realizar $40 + 20 = \square$ es probable que piensen en 4 dieces más 2 dieces que es igual a 6 dieces, nombre que corresponde a sesenta.

Los alumnos que dominan la adición o la sustracción de decenas están preparados para la adición o la sustracción con números de dos dígitos, sin reserva. La mejor forma para que entiendan lo que están, realmente, sumando o restando es haciendo uso de la notación desarrollada de los números.

Ejemplos:

$$\begin{array}{r}
 32 = (30 + 2) \\
 + \quad 54 = (50 + 4) \\
 \hline
 (80 + 6) = 86
 \end{array}$$

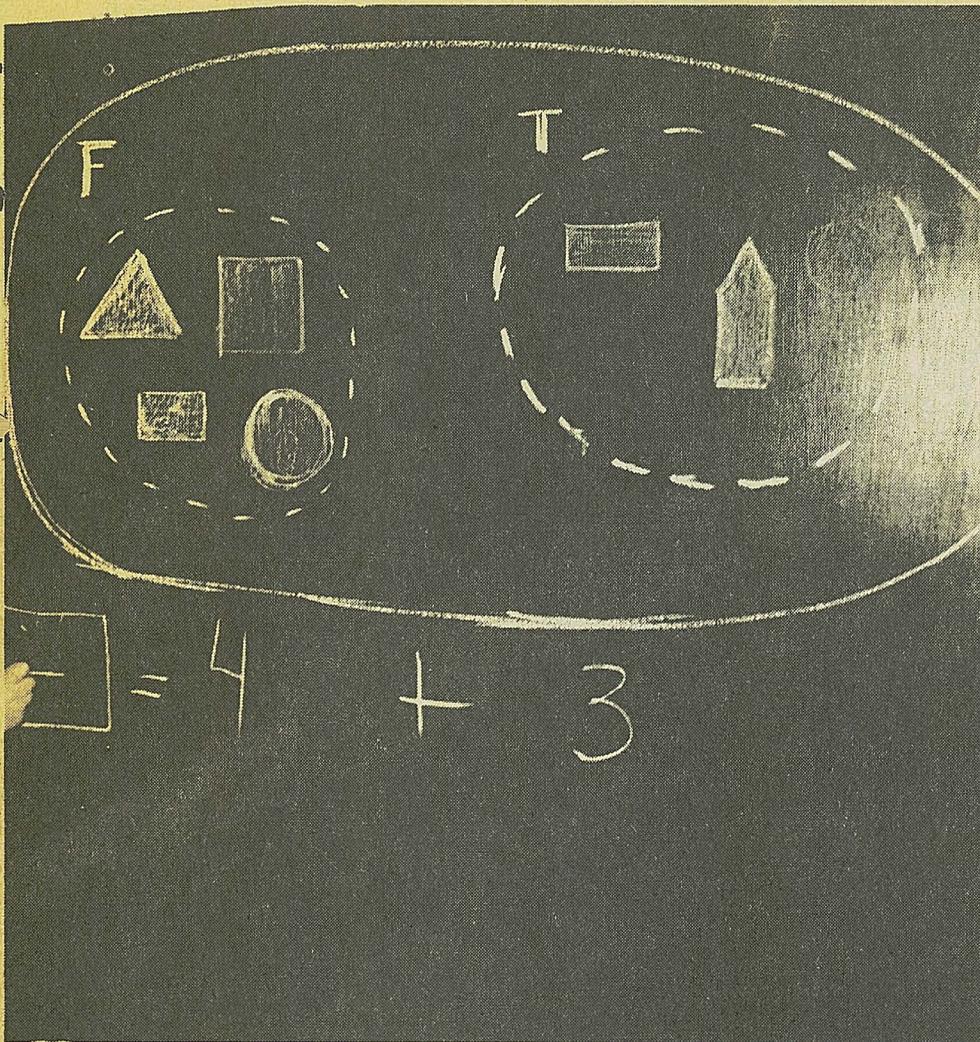


$$\begin{array}{r}
 48 = (40 + 8) \\
 - \quad 13 = (10 + 3) \\
 \hline
 (30 + 5) = 35
 \end{array}$$

Cuando los niños emplean esta forma de notación, efectivamente están sumando treinta y cincuenta de la manera en que los ven. No suman $3 + 5$.

Lo mismo ocurre con la sustracción.

En el caso de la sustracción con reserva, es posible que los niños puedan encontrar por sí solos una solución, siempre que se les hayan dado los elementos con qué trabajar y tengan un buen conocimiento del Sistema de Numeración Decimal.



Es importante que el niño se acostumbre a ver y anotar el resultado de la operación no solamente a la derecha del signo de igualdad, sino también al lado izquierdo de éste.

Supongamos que de un conjunto formado por cuatro monedas de diez pesos y una moneda de un peso se desea quitar dos monedas de diez pesos y seis monedas de un peso. Al realizar la operación, finalmente se quedan con una moneda de diez pesos y cinco monedas de un peso.

Manipulado éste o cualquier otro material, los niños descubren que cuatro monedas de diez pesos y una moneda de un peso, es lo mismo que tres monedas de diez pesos y once monedas de un peso. En otras palabras, llegarán a comprender que 41 puede escribirse como $(30 + 11)$.

$$\begin{array}{r}
 \$ 10 \quad \$ 10 \\
 \$ 10 \quad \$ 10 \quad \$ 1 \\
 \hline
 \$ 41
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 \$ 10 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \\
 \$ 10 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \\
 \$ 10 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \quad \$ 1 \\
 \hline
 \$ 41
 \end{array}$$

Utilizando la notación desarrollada de los números para efectuar la operación, se tiene:

$$\begin{array}{r}
 41 = (40 + 1) = (30 + 11) \\
 - 26 = - (20 + 6) = - (20 + 6) \\
 \hline
 (10 + 5) = 15
 \end{array}$$

Cuando los niños encuentran dificultades para realizar los ejercicios haciendo uso de la notación desarrollada, deberá proporcionárseles nuevas oportunidades y más medios para ma-

nipular y usar material concreto.

Es importante que los niños tengan oportunidades de poner en práctica lo que han aprendido, para reafirmar los conocimientos adquiridos. En este caso es recomendable el uso de tarjetas que ayudan a los niños a aprender las combinaciones básicas.

Para garantizar el dominio de una relación básica, es importante tener a mano varias tarjetas como las que se indican:

$5 + \square = 7$	$7 - 5 = \square$
$\square + 2 = 7$	$7 - \square = 2$
$5 + 2 = \square$	$\square - 5 = 2$

Una idea aceptable es darles problemas de reconstrucción. En estas reconstrucciones, se proporciona apenas la información necesaria para ayudar a los niños a determinar el problema original. Para resolverlos es necesario que los niños comprendan ciertas relaciones y conozcan el algoritmo de la adición y de la sustracción.

$$\begin{array}{r}
 5 \square \\
 + \square 7 \\
 \hline
 8 \ 1
 \end{array}$$

Los alumnos deben llenar los dos espacios indicados con recuadros. Además, saber qué número sumado con 7 da una suma que termina en 1.

Reconstrucciones similares deben proporcionarse para la sustracción.

$$\begin{array}{r}
 \square 4 \\
 - 3 \square \\
 \hline
 5 \ 7
 \end{array}$$

Uno de los aspectos valiosos que se logra con estos procedimientos es que los niños se capacitan para el cálculo mental, aparte de proporcionar información al profesor sobre la forma cómo piensan sus alumnos en términos matemáticos.

MULTIPLICACIÓN Y DIVISIÓN

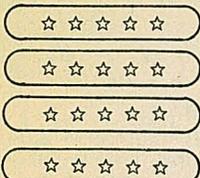
Los alumnos adquieren la noción de multiplicación cuando se dan cuenta que están sumando un determinado número de veces un mismo sumando.

Sumar $5 + 5 + 5 + 5$ es lo mismo que sumar cuatro veces 5 y no tienen dificultad para expresarlo como 4×5 .

Luego, existe una relación entre la adición y la multiplicación que puede anotarse como:

$$5 + 5 + 5 + 5 = 4 \times 5$$

La interpretación gráfica de 4×5 se representa como 4 conjuntos con 5 elementos cada uno.



$$4 \times 5 = 20$$

Tan pronto como los niños entienden el significado de la multiplicación y son capaces de indicar el resultado, es oportuno introducir la noción de división como una multiplicación a la que le falta un factor.

Ejemplo: $\square \times 6 = 18$

En este caso, el alumno debe saber cuántos conjuntos de 6 elementos puede formar con 18 elementos.

$\square \times 6 = 18$ puede escribirse como $18 : 6 = \square$ y leerse como: ¿Cuántos conjuntos de 6 elementos pueden formarse con 18?

Es importante que los niños comprendan la relación que existe entre la multiplicación y la división, ya que les permite establecer que si $3 \times 6 = 18$ es verdadero, también lo es $18 : 6 = 3$. Además, comprenderán perfectamente cada uno de los casos que se indican.

$$\begin{array}{ll} 3 \times 6 = \square & 18 : 6 = \square \\ 3 \times \square = 18 & 18 : \square = 3 \\ \square \times 6 = 18 & \square : 6 = 3 \end{array}$$

Las combinaciones básicas de la multiplicación y de la división, con producto hasta 100, se aprenden a través de la representación de conjuntos. Una vez que se logra el dominio de estas combinaciones básicas, es conveniente continuar con el estudio de la multiplicación de un múltiplo de 10 por un dígito.

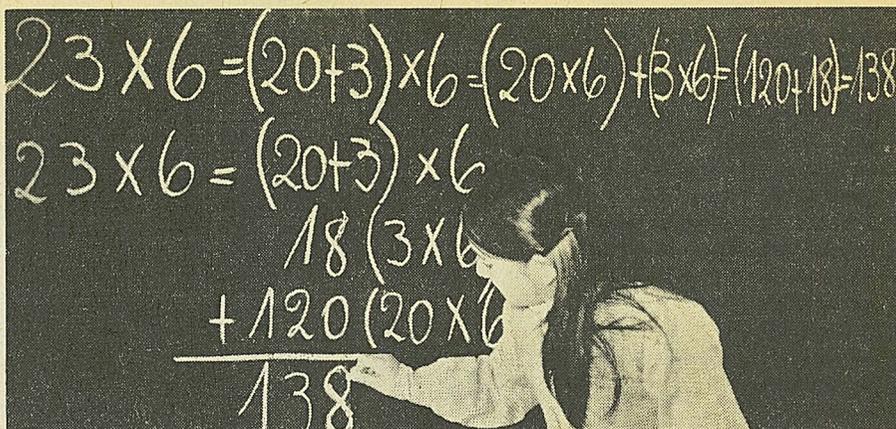
Ejemplo: 40×3

Expresando 40 como (10×4) y aplicando la propiedad asociativa de la multiplicación se tiene:

$$40 \times 3 = (10 \times 4) \times 3 = 10 \times (4 \times 3) = 10 \times 12 = 120$$

Con suficiente ejercitación, el alumno se da cuenta por qué se agrega un cero cuando se multiplica por un múltiplo de 10.

La "multiplicación por uno o dos dígitos" se estudia haciendo uso de la notación desarrollada de los números y de la propiedad distributiva de la multiplicación sobre la adición.



La "multiplicación por uno o dos dígitos" se estudia haciendo uso de la notación desarrollada de los números y de la propiedad distributiva de la multiplicación sobre la adición.

Para realizar $23 \times 6 = \square$, los alumnos deben pensar en:

$$23 \times 6 = (20 + 3) \times 6 = (20 \times 6) + (3 \times 6) = (120 + 18) = 138$$

Empleando la forma vertical resulta:

$$\begin{array}{r} 23 \times 6 = (20 + 3) \times 6 \\ \quad 18 \quad (3 \times 6) \\ + 120 \quad (20 \times 6) \\ \hline 138 \end{array}$$

Una vez que entiendan la multiplicación y el procedimiento que se emplea para realizarla, no es difícil pasar a la "multiplicación por dos o más dígitos", utilizando todo lo que han aprendido.

Ejemplo:

$$28 \times 34 = (20 + 8) \times 34 = (20 \times 34) + (8 \times 34) = (680 + 272) = 952$$

Entendiendo el procedimiento de la multiplicación, no es necesario que los niños aprendan la "regla de la multiplicación" y resulta fácil seguir avanzando hacia la multiplicación con centenas y miles.

Dentro de la enseñanza de las operaciones básicas, el aprendizaje de la "división larga" es la que representa mayores dificultades, porque el razonamiento que emplea supone cierto dominio sobre el cálculo mental y el redondeo de los números.

Los alumnos deben comprender que la división consiste en una serie de sustracciones iteradas y la solución está en resolverlas con el menor número de sustracciones posibles.

Para demostrar el razonamiento en que se basa la división, consideramos el ejercicio siguiente:

$172 : 4 =$ ¿El cociente será 100 ó mayor?
No, porque $100 \times 4 = 400$. Por lo tanto, el cociente no tendrá más de dos dígitos.

$172 : 4 = 40$

— 160 ¿Cuál es el mayor número de decenas de cuatros que pueden sustraerse?
12 3 ¿Cuál es el múltiplo mayor de 10 que multiplicado por 4 es menor que 172?
— 12

$$\begin{array}{ll} 0 & 43 \quad 40 \times 4 = 160 \\ & \quad \quad 50 \times 4 = 200 \end{array}$$

Puesto que 172 se encuentra entre 160 y 200, el cociente debe localizarse entre 40 y 50. Por lo tanto, se sustraen primero 40 cuatros. Nos quedan 12 unidades. Es posible sustraer todavía de éstas, 3 cuatros más. Entonces, el cociente es la suma de

$$40 + 3 = 43$$

Finalmente, es útil y necesario destacar que los diagramas de situaciones concretas y específicas ayudan, paulatinamente, a formar esquemas mentales.

Cuando el niño llega a poseer estos esquemas, prescinde del diagrama, porque para él la situación operatoria se hace evidente. Este momento es muy importante, porque el niño logra abstraer y resolver la situación mentalmente.

Pero hay que tener presente que a esta etapa sólo se llega después de un trabajo continuo, lento y seguro sobre interpretación de diagrama.

CONDICIÓN ACADÉMICA DEL PERSONAL DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL DEPENDIENTE DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

René Reyes Soto
Fernando Muñoz Canales
Asesor: Jorge Castillo Bazán,
Jefe del Depto. de Investigaciones
Educativas, CPEIP

Este estudio constituye un aspecto importante para la determinación de antecedentes diagnósticos respecto de lo que es en la actualidad la Educación Diferencial, ya que la variable profesor que se analiza tiene especial incidencia en el desarrollo de actividades tendientes a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje que se imparte en los establecimientos y organismos de este sector educacional.

La tarea abordada tiene especial significado, puesto que su objetivo es satisfacer, en parte, la imperiosa necesidad de conocer las principales variables que afectan el status profesional de quienes participan en la Educación Diferencial, tanto para producir su adecuada ubicación cuanto para propender a su racional y permanente perfeccionamiento.

En esta oportunidad se entrega una información relacionada con la condición académica de los docentes y profesionales que en el año 1977 se encontraban laborando en los distintos establecimientos de Educación Especial en organismos de diagnóstico: Centros de Diagnóstico y Equipos de Apoyo Psicopedagógicos dependientes del Ministerio de Educación.

No está incluido en este estudio el personal incorporado con posterioridad al año 1977, como asimismo aquellos profesores que ejercen sus funciones en los grupos diferenciales.

Dieron respuesta a los cuestionarios remitidos, 1.663 docentes y profesiona-

les, cifra que representa más del 90% del personal en servicio en la Educación Especial el año 1977.

A continuación en el Cuadro N° 1, se

presentan en cifras reales y porcentajes, la distribución de este personal clasificado de acuerdo a su condición académica y por regiones.

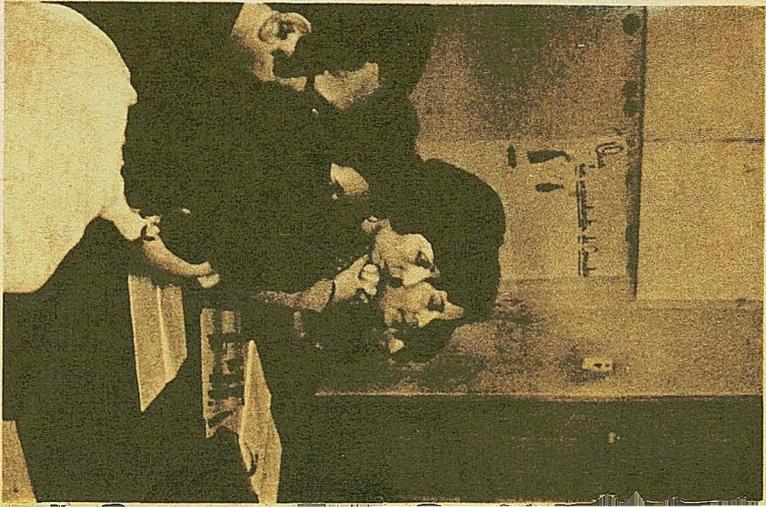


La información indica la condición académica de los docentes y profesionales que se desempeñan en los establecimientos de educación especial y en organismos de diagnóstico.

DISTRIBUCIÓN DE PERSONAL QUE PRESTA SUS SERVICIOS EN LA EDUC. DIFERENCIAL
CLASIFICADOS DE ACUERDO A LA CONDICIÓN ACADÉMICA SEGÚN REGIÓN (CIFRAS REALES Y PORCENTAJES)
AÑO 1977.

CONDICIÓN ACADÉMICA	TOTALES		CONDICIÓN ACADÉMICA POR REGIONES																										
			I		II		III		IV		V		VI		VII		VIII		IX		X		XI		XII		A.M.		
	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	T	%	
TOTALES	1663	100.00	49	100.00	60	100.00	30	100.00	81	100.00	234	100.00	50	100.00	53	100.00	216	100.00	50	100.00	74	100.00	9	100.00	38	100.00	719	100.00	
PROF. EDUC. BÁSICA	955	57.42	26	53.06	46	76.66	23	76.67	62	76.54	157	67.10	29	58.00	26	49.05	99	45.83	43	86.00	52	70.27	9	100.00	30	78.95	353	49.09	
EDUC. DE PÁRVULOS	89	5.35	4	8.16	—	—	1	3.33	4	4.94	10	4.27	1	2.00	—	—	44	20.37	1	2.00	2	2.70	—	—	—	—	22	3.06	
PROF. DE ESTADO	60	3.60	6	12.24	4	6.66	—	—	3	3.70	10	4.27	1	2.00	—	—	1	0.46	1	2.00	—	—	—	—	—	—	34	4.73	
PROF. ESPECIAL:	36	2.16	—	—	1	1.67	—	—	—	—	4	1.70	—	—	—	—	6	2.78	—	—	—	—	—	—	—	—	25	3.48	
—Educ. Física	(11)	(30.55)	—	—	1	100.00	—	—	—	—	3	75.00	—	—	—	—	1	16.67	—	—	—	—	—	—	—	—	6	24.00	
—Educ. Musical	(3)	(8.33)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	16.67	—	—	—	—	—	—	—	—	2	8.00	
—Educ. Tecnológica	(18)	(50.00)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4	66.66	—	—	—	—	—	—	—	—	14	56.00	
—Artes Plásticas	(4)	(11.11)	—	—	—	—	—	—	—	—	1	25.00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	3	12.00	
DOCENTES ESPECIALISTAS:	216	12.99	5	10.20	4	6.67	4	13.33	1	1.23	16	6.84	8	16.00	17	32.07	35	16.20	2	4.00	4	5.41	—	—	3	7.89	117	16.28	
—Def. Mental	(144)	(66.66)	5	100.00	3	75.001	4	100.00	1	100.00	11	68.75	8	100.00	9	52.94	33	94.29	2	100.00	1	25.00	—	—	1	33.33	66	56.42	
—P. Espec. de Aprendizaje	(33)	(15.28)	—	—	—	—	—	—	—	—	1	6.25	—	—	8	47.06	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	24	20.51
—P. Audición y Lenguaje	(27)	(12.50)	—	—	1	25.00	—	—	—	—	4	25.00	—	—	—	—	2	5.71	—	—	3	75.00	—	—	2	66.67	15	12.82	
—Trast. Visuales	(12)	(5.55)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	12	10.25	
JEFE DE TALLER	55	3.30	4	8.16	2	3.33	—	—	2	2.47	10	4.27	—	—	—	—	7	3.24	—	—	4	5.41	—	—	2	5.26	24	3.34	
ORIENTADOR	4	0.24	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0.43	—	—	—	—	—	—	1	2.00	—	—	—	—	—	—	2	0.28	
ORIENTADORA DEL HOGAR	1	0.06	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	2.00	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	
TERAPISTA OCUPACIONAL	2	0.12	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	2	0.28	
PSICÓLOGO	23	1.37	2	4.08	—	—	—	—	—	—	1	0.43	1	2.00	1	1.89	2	0.93	—	—	—	—	—	—	1	2.63	15	2.08	
FONOAUDIÓLOGO	17	1.01	—	—	—	—	—	—	—	—	1	0.43	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	16	2.23	
KINESIÓLOGO	5	0.30	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	5	0.69	
ASISTENTE SOCIAL	27	1.63	1	2.04	1	1.67	—	—	2	2.47	1	0.43	—	—	1	1.89	3	1.39	—	—	—	—	—	—	—	—	18	2.50	
EGRES. UNIVERSITARIO	40	2.40	1	2.04	1	1.67	2	6.67	1	1.23	5	2.13	1	2.00	3	5.66	3	1.39	1	2.00	3	4.05	—	—	1	2.63	18	2.50	
LICENCIA MEDIA:	122	7.39	—	—	1	1.67	—	—	6	7.41	17	7.26	8	16.00	4	7.55	15	6.94	1	2.00	7	9.46	—	—	1	2.63	62	8.63	
—Científico-Humanista	(96)	(78.69)	—	—	1	100.00	—	—	1	16.67	17	100.00	5	62.50	1	25.00	10	66.67	1	100.00	7	100.00	—	—	—	—	—	53	85.48
—Técnico-Profesional	(26)	(21.31)	—	—	—	—	—	—	5	83.83	—	—	3	37.50	3	75.00	5	33.33	—	—	—	—	—	—	1	100.00	9	14.52	
SIN ESPECIFICAR	11	0.66	—	—	—	—	—	—	—	1	0.43	—	—	1	1.89	1	0.46	—	—	2	2.70	—	—	—	—	—	6	0.83	

Análisis del cuadro No 1



Para establecer la condición académica de los docentes y profesionales que se desempeñan en la Educación Diferencial, se ha considerado para su clasificación el título habilitante y los estudios realizados.

En aquellos casos en que un docente o profesional tiene más de un título, como sería el caso de los profesores Normalistas (que a su vez poseen el título de especialista en algunos de los déficit de atención de la Educación Diferencial tales como Enseñanza de deficientes mentales, Educación de niños sordos y otros), se les ha clasificado considerando aquel título de mayor relevancia, en estos ejemplos descritos, como docentes especialistas en el déficit respectivo.

En el rubro Profesores de Educación Básica, aparecen incluidos en el Cuadro, los profesores Normalistas. En consecuencia, no se estableció diferenciación entre los profesores titulados en las ex Escuelas Normales del país y aquellos titulados en las universidades.

Sin embargo, es posible colegir que el mayor número y porcentaje de los profesores consignados en el rubro Profesores de Educación Básica corresponde, a los Normalistas, como consecuencia de que la titulación en las universidades, a este respecto, es relativamente reciente.

El rubro Profesores Especialistas está referido a aquellos profesores



El mayor porcentaje (60%) corresponde a profesores de enseñanza básica.

normalistas que prosiguieron estudios en el Instituto de Cursos Libres de Perfeccionamiento de Santiago, y que desde el punto de vista curricular cumplieron con un plan y programa de estudios de dos años, obteniendo al término de ellos, un título reconocido en el Estatuto Administrativo en alguna de las especialidades que se señalan en el cuadro.

—En cuanto al rubro Jefe de Taller, esta clasificación corresponde al título que conferían las Escuelas Técnicas Femeninas Superiores.

—En el rubro Egresado Universitario está clasificado el personal próximo a titularse, ya sea como Profesor de Educación Básica o como Especialista en Educación Diferencial.

—Respecto al personal clasificado como Educadora de Párvulos, el estudio no discrimina acerca del título conferido a estos docentes, ya sea por las universidades o por las ex Escuelas Normales.

5. Docentes Especialistas

Sólo la XI Región carece de docentes especialistas en Educación Diferencial el año 1977.

Los más altos porcentajes de especialistas se encuentran en las Regiones VII, Región Metropolitana y VIII, con un 32,07%; 16,28% y 16,20% respectivamente. Los porcentajes más bajos corresponden a la IV Región con un 1,23% y a la IX Región, con un 4,00%.

Exceptuando la XI Región, el resto de las regiones del país disponen de docentes especialistas en la enseñanza de deficientes mentales, pero no ocurre lo mismo con respecto a los otros déficits. En efecto, especialistas para la educación de niños ciegos sólo se encuentran en la Región Metropolitana.

En cuanto a la atención de alumnos con problemas específicos de aprendizaje sólo se disponía de docentes especialistas en la V, VII y Región Metropolitana.

Para la atención de alumnos con problemas de audición y lenguaje existen docentes especialistas en la II, V, X, XII y Región Metropolitana.

6. Jefe de Taller

No disponen de jefe de taller las Regiones III, VI, VII, IX y XI. El más alto porcentaje de este tipo de profesional corresponde a la I Región, con un 8,16%.

7. Orientadores

Sólo disponen de este tipo de personal la V, IX y Región Metropolitana.

8. Orientadoras del Hogar

De los 1.663 profesionales y docentes encuestados sólo uno de ellos aparece clasificado como tal, en la VI Región.

9. Terapeuta Ocupacional

Sólo la Región Metropolitana cuenta con este tipo de profesional.

10. Psicólogos

No disponen de este tipo de profesionales las regiones II, III, IV, IX, X y XI. Los porcentajes más altos corresponden a la I, XII y Región Metropolitana con un 4,08%; 2,63% y 2,08% respectivamente. Sin embargo, en cifras reales el número más alto corresponde a la Región Metropolitana, con 15 profesionales.

11. Fonoaudiólogos

En cifras reales y porcentajes, el mayor número y porcentaje corresponden a la Región Metropolitana, con 16 profesionales y un 2,23%.

La V Región dispone de un solo fonoaudiólogo, el cual representa el 0,43% a nivel regional.

Las otras regiones no disponen de este tipo de profesional.

12. Kinesiólogos

En el año 1977, sólo la Región Metropolitana disponía de este tipo de profesional, 5 especialistas (0,69%).

13. Asistentes Sociales

Sólo la III, VI, IX, X, XI, XII Región no cuentan con este tipo de profesionales.

El porcentaje más significativo corresponde a la Región Metropolitana con 2,50%, la sigue la IV, con 2,47%.

El porcentaje más bajo corresponde a la V Región con 0,43%.

14. Egresados Universitarios

En cuanto a este rubro, la XI Región es la única que no dispone de egresados de carreras pedagógicas.

El porcentaje más alto corresponde a la III Región, con un 6,67%, prosiguiendo la VII Región, con un 5,66%.

Los porcentajes más bajos corresponden a la IV y VII Región con un 1,23% y 1,39%, respectivamente.

15. Licencia Media

La I, III y XI Región son las únicas del país que no cuentan con licenciados de enseñanza media.

A nivel regional en cifras reales y porcentajes, los egresados de enseñanza media (científico-humanista) superan a los egresados de técnico profesional.

El mayor porcentaje de egresados de enseñanza media corresponde a la VI Región con 16,00% y a la X Región con un 9,46%.

Por otra parte, el porcentaje más bajo de egresados corresponde a la II Región, con 1,67%.

16. Sin especificar

En cuanto al número y porcentaje de docentes y profesionales que no dieron respuesta en lo relativo al presente estudio, correspondió a la V, VII, VIII, X y Región Metropolitana.

El mayor porcentaje de omisiones corresponde a la X Región, con un 2,70%, siendo menor el correspondiente a la V Región, con un 0,43%.

CONCLUSIONES

Del análisis general y particular del cuadro sobre condición académica del personal que presta sus servicios en establecimientos y organismos de educación diferencial del país, dependientes

del Ministerio de Educación, se infiere que:

—Hay una notoria carencia de personal especializado para atender con idoneidad los diferentes déficits que deben ser tratados por la educación diferencial.

—El mayor número de profesionales encuestados exhibe como condición profesional estar en posesión del título de Profesor de Educación General Básica o de Normalista.

—Dentro del escaso número de especialistas formados por las universidades para atender los diferentes tipos de déficits, sobresalen los especialistas en deficiencia mental.

—Es significativo el número de egresados de educación media que presta sus servicios en esta educación (7,39%).

—El número de orientadoras del hogar, terapistas educacionales, kinesiólogos, fonoaudiólogos, asistentes sociales y psicólogos, es tan exiguo que no alcanza a superar el 5%.

—En virtud de estas consideraciones, se hace necesario establecer un plan operativo tendiente a lograr la formación de especialistas en los diferentes déficits que presentan los educandos del nivel básico que concurren a las escuelas especiales y, además, preparar un amplio plan de reciclaje y capacitación para el personal en actual servicio.

Análisis particular

El análisis del Cuadro señala:

—Sobre la condición académica, el mayor número y porcentaje de los docentes y profesionales de las Escuelas Especiales corresponden a los Profesores de Educación Básica, con 955 profesores, cifra que representa el 57,42% del total nacional. Si se suman los correspondientes a Profesores Especiales, se obtienen 991 profesores y un porcentaje nacional de 59,58%.

—El total de docentes especialistas en las diversas regiones del país alcanza a 216 profesores, cifra que corresponde al 12,99% del total nacional, cantidad que se descompone del modo siguiente:

Especialistas en deficiencia mental: 144.

Especialistas en problemas específicos de aprendizaje: 33.

Especialistas en problemas de audición y lenguaje: 27.

Especialistas en trastornos visuales: 12.

El porcentaje de 12,99% se distribuye en los porcentajes siguientes (considerando el 12,99% como 100%).

Especialistas en deficiencia mental: 66,66%.

Especialistas en problemas específicos de aprendizaje: 15,28%.

Especialistas en problemas de audición y lenguaje: 12,50%.

Especialistas en trastornos visuales: 5,55%.

Se infiere que el porcentaje de docentes especialistas es inferior en un 44,43% al de los profesores de Educación Básica.

—Un 7,39% de los docentes y profesionales clasificados carecen de título docente y su condición académica está determinada por la obtención de la licencia media, correspondiendo a la científico-humanista 96 personas y a técnico-profesional, 26.

—Los egresados universitarios ascienden a 40 personas, cifra que representa un 2,40% del total nacional. Porcentaje que presumiblemente gravitará y modificará a futuro el porcentaje correspondiente a Docentes Especialistas o Profesores de Educación Básica, en la medida que regularicen su situación. Similar situación puede producirse con los licenciados.

Los porcentajes menos significativos a nivel nacional corresponden a:

Orientadoras del Hogar	0,6%
Terapistas ocupacionales	0,12%
Orientadores	0,24%
Kinesiólogos	0,30%
Fonoaudiólogos	1,01%
Psicólogos	1,37%
Asistentes sociales	1,63%

—En el rubro Profesores de Estado que asciende a 60 docentes y que representa al 3,60% no están considerados los orientadores, a los cuales se les calificó separadamente.

A pesar de que, en el Cuadro no se diferencia a los profesores de Estado en cuanto a su especialidad, un porcentaje de ellos —no cuantificado— corresponde a profesores normalistas o de enseñanza básica que se desempeñan en el nivel básico especial y que posteriormente a su incorporación al servicio han dado término a estudios de pedagogía en las universidades del país. Otros corresponden a profesores de Estado que atienden asignaturas tales

como Educación Física, Artes Plásticas y Educación Musical.

—El porcentaje de profesores y profesionales que omitieron contestar el cuestionario en lo relativo a condición académica es ínfimo, 0,66%, y correspondió a 11 personas que fueron clasificadas en el rubro Sin Especificar.

Análisis a nivel regional

El estudio regional se presenta teniendo como base las diferentes calidades de formación académica que presenta el personal que presta sus servicios en la Educación Diferencial.

1. Profesores de Educación Básica

Los porcentajes más altos de profesores de Educación Básica que a nivel regional corresponden a las regiones XI, IX y XII, con un 100%, 86% y un 78,95% respectivamente. En cambio, las regiones VIII y Región Metropolitana representan el menor porcentaje, correspondiéndole a cada una de ellas 45,83% y 49,09%, respectivamente. Cabe hacer presente que sólo en estas regiones del país, el porcentaje de profesores de Educación Básica no supera el 50% del personal en servicio.

2. Educadoras de Párvulos

En las regiones II, VII, XI y XII no había educadoras de párvulos en los establecimientos de Educación Diferencial.

Un 20,37%, que es el más alto porcentaje de profesoras parvularias que prestan sus servicios en este tipo de educación, corresponde a la VIII Región. En cambio el porcentaje más bajo (2,00%) lo presenta la VI y IX Región.

3. Profesores de Estado

No disponen de Profesores de Estado las Regiones III, VII, X, XI y XII. La I Región es la que presenta el mayor porcentaje de profesores de Estado, alcanzando a un 12,24%; le sigue la II Región, con un 6,66%. Las regiones que, en cambio presentan los más bajos porcentajes son la VII y XI Región con un 2%.

4. Profesores Especiales

Las Regiones II, V, VIII y Región Metropolitana son las únicas que disponen de este tipo de personal. Un 3,48% es el porcentaje más alto de estos docentes y el 1,67% es el porcentaje menor, los cuales corresponden a la Región Metropolitana y a la II Región respectivamente.

UN TRASTORNO DEL HABLA

LA TARTAMUDEZ EN EL NIÑO

Dr. Carlos Almonte Vyhmeister
Neuropsiquiatra Infanto-Juvenil
Centro de Investigaciones del desarrollo
integral del niño. "Margarita Riofrío de Merino".

La tartamudez constituye una patología frecuente en la edad evolutiva, afectando, según diversas estadísticas hasta un 4% de la población. Aparece en el momento de iniciación del desarrollo del lenguaje o cuando éste está plenamente establecido. Puede ser transitoria o persistente, y se asocia con diversos factores según la edad en que empieza el síntoma.

En relación con la escolaridad, cabe señalar que un porcentaje importante de los niños inicia la tartamudez en el momento de comenzar el colegio. Y en aquellos que la iniciaron antes, el ingreso a la escuela les significa la mantención o agravación de ésta.

A pesar de ser la tartamudez un síntoma conocido desde la antigüedad, aún no se ha logrado un consenso acerca de su origen y patogenia, existiendo diversas teorías explicativas a veces contradictorias, como también una gran variedad de tratamientos derivados de éstas, resultando en la actualidad un panorama confuso y desorientador. Sin embargo, existe una serie de hechos objetivos que es conveniente que el profesor conozca, para poder comprender y ayudar a los alumnos que presenten este problema.

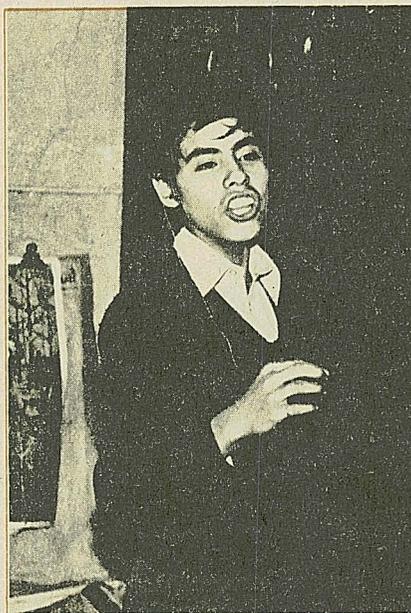
Dinville (1979) define a la tartamudez como "un trastorno de la expresión verbal que afecta principalmente el ritmo de la palabra, trastorno funcional sin anomalía de los órganos fonatorios, siempre relacionada con la presencia de un interlocutor y que requiere que aparezcan tensiones espasmódicas o tónicas en la expresión verbal".

Es decir, la tartamudez es un trastorno del habla en que los órganos fonoarticulatorios no tienen ninguna perturbación anatómica, siendo una condición indispensable la presencia de un interlocutor real o representado. Esta última condición es muy importante de considerar, ya que el tartamudo al estar

● El 50% de los tartamudos se encuentra entre los dos y medio y los cinco años de edad.

● Un tratamiento del síntoma que no considere al interlocutor está destinado al fracaso.

● Los recursos terapéuticos varían de acuerdo con la edad del niño.



Las repeticiones y bloqueos son las características de la expresión clínica del trastorno.

sólo no tiene en general repeticiones ni bloqueos, que son las características de la expresión clínica del trastorno. Es necesario tener en cuenta este hecho, porque un tratamiento del síntoma que

no considere al interlocutor, tarde o temprano fracasará.

La tartamudez, al igual que otras patologías del desarrollo (dislexia, síndrome hiperkinético) es más frecuente en los varones, en proporción de cuatro por una mujer.

Se asocia el antecedente de tartamudez a los familiares de la línea materna y/o paterna hasta en un 65% de los casos, lo que indica que hay una disposición genética favorecedora y que al darse ciertas situaciones en el ambiente, el síntoma se hará presente.

Al respecto, pareciera que la ansiedad del interlocutor al receptor sería de principal importancia en la iniciación y mantención del síntoma, ya que en los ambientes culturales donde la educación no es exigente y hay gran tolerancia hacia la falta de fluidez del habla, como ocurre en algunos grupos indígenas americanos, el síntoma no ocurre y no existe en el idioma ningún vocablo para designar esta condición (Bakwin, 1974).

Parece oportuno señalar que el estar frente a un niño con una tartamudez grave (repeticiones clónicas (1) muy seguidas o incapacidad para dar respuestas verbales) provoca en el interlocutor una serie de respuestas, muchas veces no verbales, que denotan ansiedad, desinterés, deseos de apremiar, de anticiparse o de evitar la comunicación. Éstas necesariamente serán captadas por el niño y se producirá una interacción que agravará el síntoma. No resulta fácil en una sociedad apremiada y apremiante mantener serenidad y placidez frente a esta situación de comunicación.

(1) **Repetición clónica:** repetición tensa de la primera sílaba de una palabra.



Ana M., 20 años. Diagnóstico: tartamudez. Dibujo de su problema: tartamudez intensa y en todo tipo de situaciones.

ción del síntoma.

Por otra parte, si estudiamos la frecuencia de tartamudez en un grupo de niños disléxicos, observamos que ésta es baja, lo cual indica que la dislexia por sí misma no ha determinado el síntoma, sino que es un factor agravante. Seguramente, en los niños en que ambas condiciones se asocian, existen otros factores, como antecedentes hereditarios de tartamudez, relaciones familiares insatisfactorias, perturbaciones del lenguaje u otras alteraciones del desarrollo, variables de un niño a otro.

En la pubertad el síntoma puede iniciarse, mantenerse o experimentar mejoría, estando en la primera situación con frecuencia ligado a un hecho traumático.

En el grupo compuesto por los niños que inician el síntoma entre dos y medio y cinco años, debe diferenciarse esta condición de la disfluencia normal, que es la falta de fluidez en el habla, y que se caracteriza por repeticiones de palabras o frases, prolongaciones, interjecciones, pausas, vacilaciones, sin componente tensional. La diferencia principal entre la disfluencia y la tartamudez, es que en esta última hay un componente tensional, y lo que se repite son sílabas y no palabras.

Por lo anteriormente dicho, la conducta del profesor frente al niño tartamudo variará de acuerdo a la edad del niño y tiempo de evaluación del síntoma. Por ejemplo, si la tartamudez se inicia en el momento de ingresar al colegio, es necesario pesquisar si hay dificultades de adaptación o trastornos específicos del aprendizaje.

En todo caso, la tartamudez del escolar, y sobre todo la que lleva años de evaluación, necesitará un tratamiento especializado, ya que tiende a perma-

La ansiedad del receptor sería de principal importancia en la mantención del síntoma.

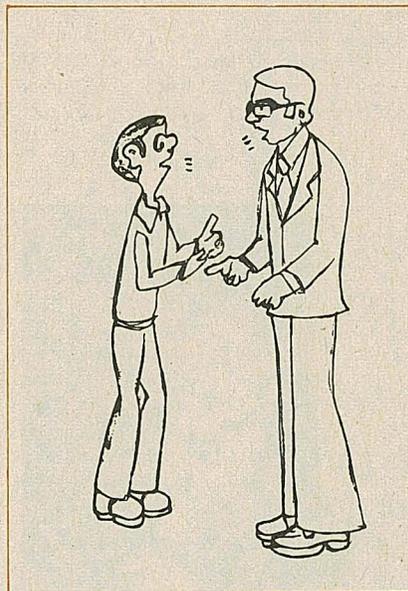
El inicio de la tartamudez en la mayoría de los niños es insidioso y su evolución en el 75% de los casos es hacia la mejoría dentro del primer año. En el 25% restante, es persistente y de intensidad progresiva.

En este grupo, en que la tartamudez tiende a persistir, se plantean las mayores dificultades terapéuticas y el síntoma perturba más severamente las relaciones con los otros, como también el desarrollo de la personalidad. Una proporción importante de estos niños sólo son llevados a consulta 5 o 6 años después de iniciado el síntoma, lo que se traduce en tratamientos difíciles, que a menudo fracasan.

Cuando el síntoma se instala bruscamente, por lo general se debe a una situación intensamente traumática, que produce mutismo transitorio de dos a tres días. Al recuperarse el habla, ésta aparece con repeticiones clónicas o bloques.

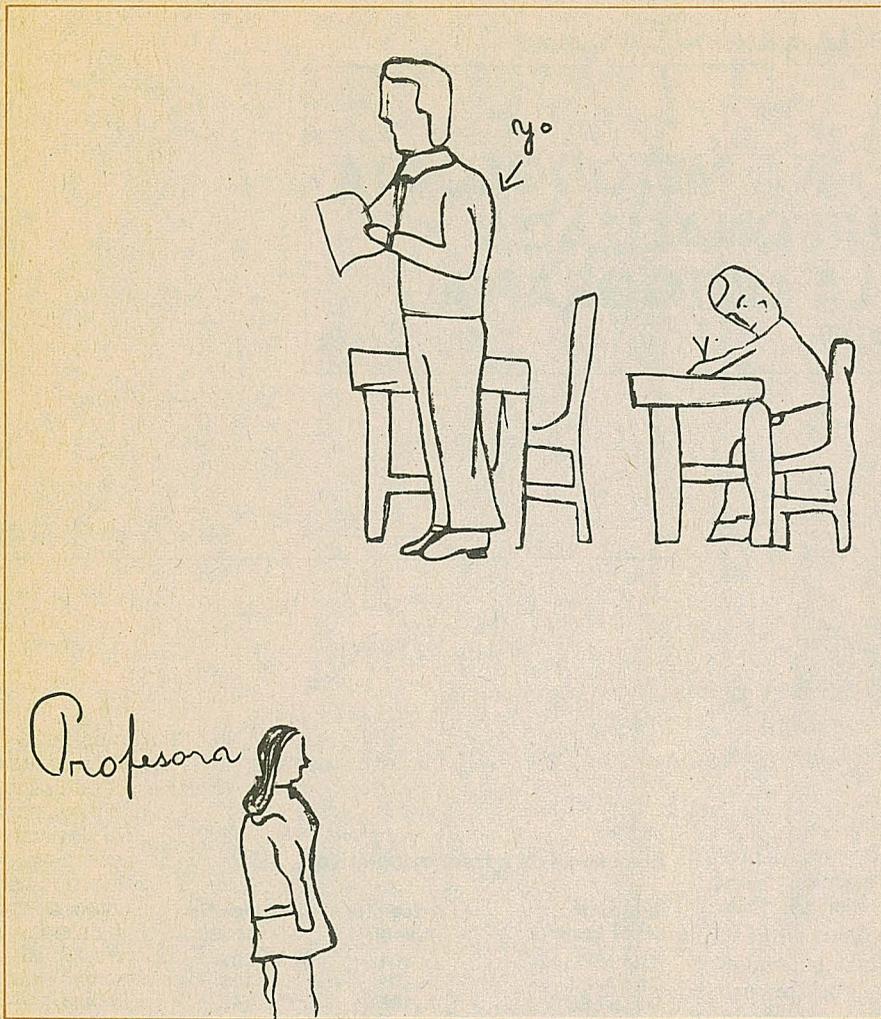
En relación a la edad de iniciación, este síntoma puede estar presente a partir de los dos y medio años. Entre esta edad y los cinco años se encuentra el 50% de los tartamudos. Es en este grupo que la tartamudez se da a menudo en forma transitoria, con una recuperación espontánea de hasta el 75% de los casos. Se asocia con frecuencia a retardos en el desarrollo del lenguaje y coincide con el período de oposición, en que el niño se muestra rebelde y tiende a no aceptar órdenes, sin tener conciencia de que presenta el síntoma.

El 38% de los niños tartamudos inician el síntoma entre los 5 y 7 años, al comienzo de la escolaridad, que significa para ellos competencia verbal con



Max, 16 años. Diagnóstico: tartamudez. Dibujo de su problema: dificultades en la relación interpersonal.

otros compañeros y la posibilidad de recibir burlas. Si el niño ha sido sobreprotegido por los padres, puede presentar ansiedad de separación al tener que estar lejos de éstos. Los hijos de padres perfeccionistas y exigentes pueden presentar ansiedad frente a las situaciones de rendimiento. Hemos observado que a un porcentaje importante de los niños que inician la tartamudez en este período, se asocian dificultades específicas del aprendizaje, que es necesario tratar para facilitar la desapari-



Ivan, 13 años. Diagnóstico: tartamudez. Dibujo de su problema: lectura en clases.

necer en el tiempo.

Los recursos terapéuticos variarán de acuerdo con la edad del niño.

En los menores de cinco años, es de primordial importancia la modificación ambiental tendiente a favorecer la comunicación con los padres y corregir actitudes erróneas, como el apremiar, reprender o exigir un habla perfecta al niño. El tratamiento ortofónico, a cargo de un especialista en foniatría, estará indicado si existen retardos del lenguaje o dislalias asociadas.

En el niño de 6 a 10 años, además de los recursos ya mencionados, estará indicada la psicoterapia, a la que podrá unirse la pedagogía curativa, cuando hay problemas específicos de aprendizaje.

En el mayor de 12 años, habrá indicación de psicoterapia, que puede o no asociarse a técnicas conductuales.

Por los hechos señalados, la planificación del tratamiento debiera considerarse más bien al niño tartamudo que al síntoma de tartamudez, ya que con frecuencia hay múltiples factores en juego que al no considerarse harán fracasar el tratamiento o facilitarán la recaída.

La meta que se quiere lograr es que el habla sea normal, es decir, que el contacto verbal del niño con los demás sea espontáneo, cómodo y eficaz. El habla normal no es perfectamente fluida, pueden existir vacilaciones, detenciones o rectificaciones, por ser la expresión de un pensamiento en curso de elaboración.

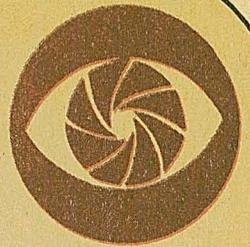
Es preferible poner el acento en lograr un habla normal que en el hecho de no tartamudear.

BIBLIOGRAFÍA

BOREL Maisonnny, S. y PICHON, E. **La tartamudez.** Naturaleza y tratamiento. Toray Masson, Barcelona, 1967.

BAKWIN, H. y BAKWIN, R. **Desarrollo psicológico del niño normal y patológico.** Ed. Interamericana, México, 1974.

DINVILLE, C. y GACHES, L. **La disflamia.** En "Trastornos del lenguaje, la palabra y la voz en el niño", de Launay C. y Borel Maisonnny. Toray Masson, Barcelona, 1979.



ÓPTICAS MONEDA LTDA.

INFORMACIÓN

Atendemos a los funcionarios del Magisterio y Ministerio de Educación afiliados al SERBIMA. Solicite su orden en Bienestar.

LENTES ÓPTICOS
AUDÍFONOS PARA SORDOS
Y LENTES DE CONTACTO

**SOLICITE SUS CRISTALES
ENDURECIDOS TÉRMICOS SIN
COSTO CON GARANTÍA TOTAL**

10% Descuento en lentes ópticos - lentes de contacto
5% Descuento en audífonos

Moneda 1152 - Fono 89586
Huérfanos 1029 - Fono 80465
Santiago

EXPERIENCIA EN LA X REGIÓN

HACIA UNA METODOLOGÍA PERSONALIZADA DE LA ORTOGRAFÍA

Julia Hermosilla Sánchez
Roberta Bacic Herzfeld
Universidad Austral de Chile
Valdivia

- Se utilizó el léxico usado por los alumnos en sus materias de estudio.
- Porcentajes de mejoría fluctúan entre 54 y 93 por ciento.

Si partimos de la premisa de que cada alumno tiene sus propias dificultades ortográficas, nos vemos en la obligación de enfocar el problema desde una perspectiva personalizada, vale decir, estudiar y trabajar con cada alumno sus propios errores.

Además debemos considerar el avance de cada uno de nuestros alumnos, aun cuando el logro total no sea óptimo en primera instancia. Aquí el reforzamiento ocupa un lugar importantísimo para el niño y desempeña un rol motivador, en el sentido de hacerlo actuar positivamente.

Se incluyen algunos ejercicios de relajación y audición, como medios de relación interpersonal entre profesor y alumno, los cuales permiten a cada uno concentrarse en sí mismo y facilitarles las funciones básicas de escuchar y hablar, válidas para el tratamiento ortográfico que se propone.

Plan de acción

Sobre la base de esta concepción, se estudió el problema de la ortografía en dos alumnos de 5º Año básico, de 11 años, con escolaridad normal y de niveles socioeconómicos y culturales muy diferentes. Uno de ellos es hijo de profesor universitario (caso 1) y el otro un niño abandonado que vive con sus abuelos analfabetos acogidos a pensión de vejez (caso 2).

Los errores ortográficos fueron recogidos de sus cuadernos de Castellano, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, y clasificados de acuerdo al conocimiento gramatical, y de reglas ortográficas y de acentuación que manejan los profesores.

Una vez detectados los problemas de cada alumno, se inició la aplicación de un plan de trabajo que engloba los aspectos motor, visual y auditivo.

Las actividades se desarrollaron con cada uno de los alumnos, individualmente. Si bien es cierto que se manejaron planes iguales, el orden de éstos y los ítemes variaron de acuerdo con las diferencias individuales, evidenciadas en el análisis ortográfico de los cuadernos de los alumnos.

Frecuencia de errores ortográficos

Contenidos Nº de casos	Ortografía acentual	Ortografía literal	Totales
Caso Nº 1	101	107	208
Caso Nº 2	97	139	236
TOTALES	198	246	444

En ortografía acentual, los errores más frecuentes se muestran en las palabras esdrújulas. En ortografía literal, la más alta cantidad de errores se dividió en aspectos particulares propios de cada alumno.

El caso Nº 1 tenía como constante el cambio de **m** por **n** en las combinaciones **mb** y **mp**, mientras el caso Nº 2 presentaba una tendencia al abuso de la **h** al comienzo de palabras que comienzan con vocal.

Discriminación visual

Los errores más frecuentes sirvieron de base para elaborar ítemes de identificación visual, con palabras conocidas por el estudiante, ya que pertenecían al léxico de sus materias de estudio.

I. Una de las actividades realizadas fue la siguiente:

—Marca con una equis (X) la palabra modelo todas las veces que aparezca en cada grupo.

Caso Nº 1

cambio: campo, cambio, combo, cambios, compone, cambio.

bomba: bomba, bombín, bombo, bambi, bomba, sombra, bombas.

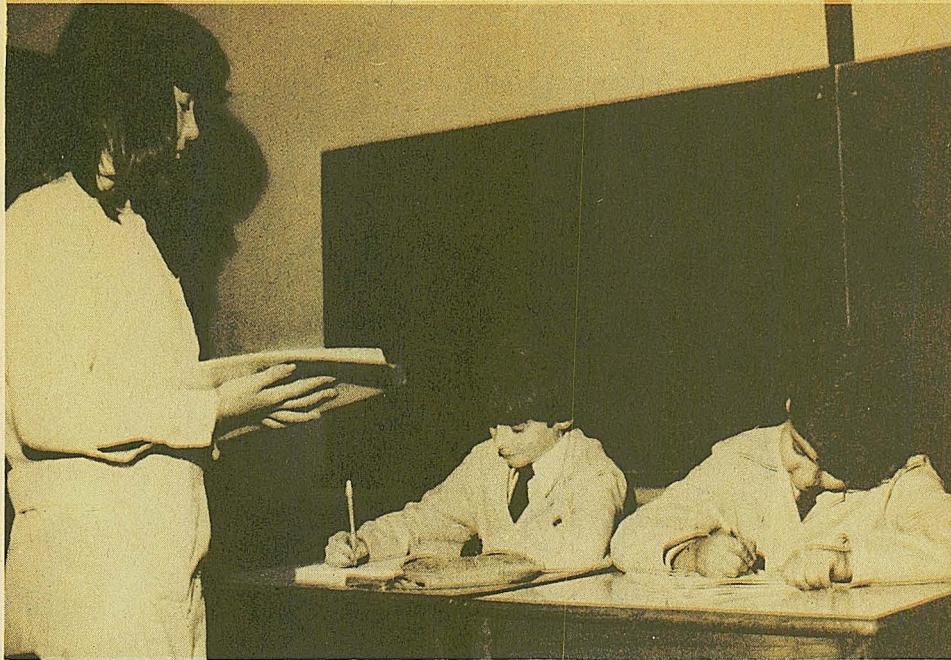
completamente: completo, completos, completamente, cumpleaños, completamente.

Caso Nº 2

observación: observación, obtención, observaciones, observación.

herramienta: herradura, herramienta, herencia, herramienta.

abeja: debajo, abeja, obeso, abeja.



Los dos alumnos que participaron en la experiencia no sólo mejoraron su ortografía, sino que a la vez adquirieron soltura en la expresión oral y en redacción.

II. Otra actividad ejercitada de discriminación visual fue presentada en tres tiempos:

- 1º Observar una lista de palabras fijándose en la ortografía.
- 2º Completar las letras que faltan.
- 3º Autocorregirse mirando las palabras anteriores.

—Lee atentamente esta lista de palabras, fijándose bien en su ortografía:

Caso Nº 1

cambio
ejemplo
composición

Caso Nº 2

observación
agresivos
invento

— Cubre con una hoja la lista anterior y completa la palabra escribiendo la letra que falta:

Caso Nº 1

ca _ bio
eje _ plo
co _ posición

Caso Nº 2

obser _ ación
agresi _ os
in _ ento

— Ahora que terminaste puedes corregirte, mirando las palabras de la lista.

Esta actividades se orientaron en un proceso de discriminación visual relacionada con la rapidez ocular. La primera vez, el alumno tenía todo el tiempo que necesitaba para resolver los ejercicios presentados. En la segunda sesión, se le sugirió realizar lo mismo, pero un poco más rápido, y así sucesivamente hasta llegar a una quinta oportunidad.

De las mismas palabras ejercitadas, se seleccionaron tres y se sometieron a un dictado con derecho a mirar en seguida las palabras correctamente escritas. A continuación, se autocorregían calificándose con un muy bueno (MB) si conseguían escribirlas sin error; si incurrían en alguna falta, se privaban a sí mismos del MB. Este refuerzo positivo agilizaba la actuación de cada alumno.

III. Confeccionar sus propios carteles.

— Completa las palabras con la clave que se te presenta:

Caso Nº 1

m
a _ polleta
li _ pia

Caso Nº 2

h
uevo _
almo _ ada

Cada alumno confeccionó un mínimo de tres carteles y los dejó en un lugar visible de su pieza por una semana, a cuyo término se realizaba un minidictado con autocorrección.

IV. Identificar en textos breves, palabras con dificultad ortográfica, de acuerdo al problema detectado en cada caso.

Caso Nº 1: Ubica todas las palabras que tengan **mp** y **mb** cambiando de color las letras pedidas.

Caso Nº 2: Ubica todas las palabras que tengan **h** cambiando de color la letra pedida.

La acentuación presentaba en ambos casos con la más alta frecuencia el mismo tipo de falta: inacentuación gráfica de palabras de palabras esdrújulas. Para corregir este problema se elaboró una secuencia de actividades orientadas a escuchar con atención y a ubicar rítmicamente el acento para proceder a tildar aquellas palabras esdrújulas que escribieron sin acento ortográfico según el diagnóstico.

a) Escuchar con atención ejercicios que se realizan al comienzo de cada clase:

— De pie con los pies separados, estirarse al máximo, manteniendo los brazos y piernas tensos, luego relajarse. En posición de relajamiento, escuchar los sonidos que hay fuera de la sala de clases, aislando los interiores. En seguida, relatar lo que se escucha.

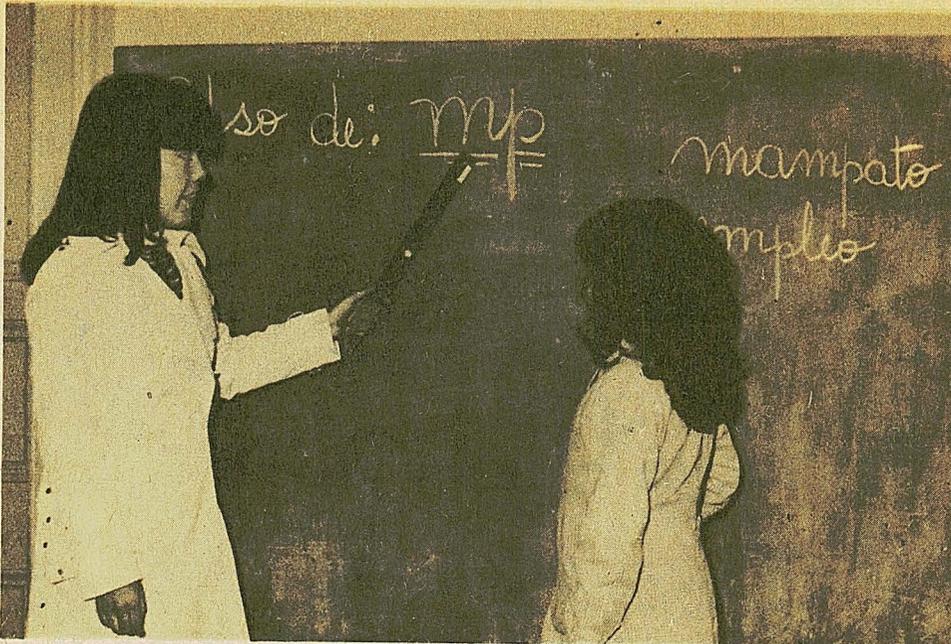
— Sentados, relajar la musculatura desde los pies hasta la cabeza según órdenes tales como: Suelten los pies... la espalda... hombros... brazos... manos... cara... pelo... Concéntrense en los sonidos que hay dentro de la sala de clase para que luego relaten lo escuchado.

— Con la cabeza y brazos apoyados en el escritorio, relajar musculatura y concentrarse en los sonidos de su organismo.

b) Ejercicios para ubicar rítmicamente el acento:

— el profesor palmea y contesta el alumno.

Una palmada fuerte y una débil



Uno de los problemas más frecuentes en ortografía es la combinación mp.

Una palmada débil y una fuerte

Una palmada fuerte y dos débiles, etc.

— Marcar con las palmas el ritmo de una palabra esdrújula.

— Marcar con las palmas el ritmo de su nombre, el nombre de sus familiares y amigos.

— Escuchar un ritmo y marcar con una X la palabra que corresponda (Ejemplo: una palmada fuerte y dos débiles):

América

ácido

hermosísima

Respuesta esperada: (X) ácido.

Si graficáramos el sonido fuerte con una raya horizontal y los débiles con una rayas verticales, el esquema rítmico de las esdrújulas sería:

— 11 (química)
 1 — 11 (científico)
 11 — 11 (levantándose)
 111 — 11 (características)

Como se puede apreciar, el ritmo constante e identificable por el oído es el sonido fuerte seguido de dos débiles.

Los alumnos se iniciaron también en un texto programado sobre ortografía acentual validado con alumnos de 6º Año básico de Valdivia, donde aparecen juegos, láminas, horóscopos y otros medios similares que permiten deducir con gusto las reglas básicas. (Alvial, 1977).

c) Otras actividades

— Identificar en textos breves palabras con tilde.

— Relatar oralmente y por escrito experiencias recién ocurridas (se utilizó este material para registrar nuevamente los errores y encauzar el tratamiento ortográfico).

La meta que orienta este quehacer es la soltura tanto para hablar como para escribir de los alumnos participantes en la experiencia y también la transferencia de la ortografía hacia la propia redacción. Ella funcionaría en este último proceso como un hábito.

ALGUNOS RESULTADOS

Se presenta a continuación la frecuencia de errores en orto-

grafía acentual (O.A.) y ortografía literal (O.L.) antes y después de la experiencia, con el porcentaje de rectificación positiva.

	Antes		Después		% Mejoría	
	O.A.	O.L.	O.A.	O.L.	O.A.	O.L.
Caso Nº 1	101	107	46	42	54,45	60,74
Caso Nº 2	97	139	7	20	92,78	85,61

A partir de la tabla presentada se observa:

— El caso Nº 1 supera sus errores tanto en O.A. como en O.L. en una proporción superior a la mitad de las faltas cometidas al comenzar.

El caso Nº 2 presentó al comienzo la más alta frecuencia de errores y finalizó con la mínima. Podemos señalar que el caso Nº 2 asistió a un total de 12 sesiones de trabajo entre julio y noviembre de 1980, en tanto que el caso Nº 1 lo hizo entre agosto y noviembre de 1980, con un total de 8.

En lo que respecta a la asignatura de Castellano, los alumnos superaron su rendimiento de S (Suficiente) a B (Bueno), como promedio de y segundo semestre primero. Este resultado operó como refuerzo positivo, motivándolos a asistir sistemática y entusiastamente a las reuniones de trabajo sobre ortografía.

Además, el tratamiento personalizado les brindó seguridad en su acción como alumnos.

Esta experiencia nos incentiva a seguir trabajando con esta modalidad, pero con un número mayor de casos, con el objeto de probar esta metodología con miras a ser aplicada a nivel de sala de clases en una investigación experimental.

BIBLIOGRAFÍA

ALVIAL, Juana y otros. **Validación de un texto programado sobre ortografía acentual en VI año básico.** Seminario de titulación, U.A.CH. Valdivia, 1977.

HERMOSILLA, Julia y otros. **La comunicación verbal: una experiencia metodológica preliminar.** Estudios Pedagógicos Nº 5, Facultad de Letras y Educación, U.A.CH. Valdivia, 1980.

SANCHEZ, Benjamín. **Lenguaje escrito.** Diagnóstico, enseñanza y recuperación. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.

PARA 1er. AÑO BÁSICO

EVALUACIÓN EN CIENCIAS NATURALES

*Eduardo Hess Mienert
Eloy Agloni Tapia
Enrique Sirera Ferrer*

Departamento de Ciencias Naturales, CPEIP

Con posterioridad a la llegada del hombre a la Luna, se ha notado una gran preocupación de parte de organizaciones mundiales y nacionales por mejorar las áreas curriculares y la estrategia docente de las ciencias, en todos los niveles de la enseñanza.

La actual situación de la enseñanza de las ciencias en la escuela básica, es una resonancia del insólito y veloz progreso que éstas han sufrido en el mundo entero.

Estos cambios tan acelerados han obligado a los educadores a revisar los objetivos planteados en los programas de estudio de la asignatura y a crear nuevas estrategias de trabajo en el aula.

Una de las tendencias que adquirió gran aceptación es la que otorga una mayor importancia al aprendizaje de los procesos que intervienen en la elaboración de los principios y generalizaciones de la ciencia. Los defensores de este enfoque argumentan que es más razonable desarrollar en el niño un conjunto de habilidades altamente generalizables a los contenidos científicos, que acumular información de dudosa utilidad en el futuro y escasa significación en el mecanismo de la transferencia.

La modalidad adoptada en el actual programa vigente para primer año y en general para la educación básica, equilibra los procesos y los productos de la

- Equilibrio entre los procesos y los productos de la ciencia
- Ejemplos de ítemes adecuados al programa vigente



El alumno debe desarrollar un conjunto de habilidades propias del quehacer científico, entre ellas la de clasificar.

ciencia, considerando que es importante que los alumnos adquieran una cierta cantidad de conocimientos mínimos, debidamente estructurados y jerarquizados, y por otro lado, desarrollen destrezas y habilidades que les permitan resolver situaciones problemáticas.

Al respecto, Leo Nedelsky (1965), de la Universidad de Chicago, ha efectuado una importante contribución al problema de la selección, descripción y clasificación de objetivos de las ciencias, equilibrando las tendencias que asignan valores determinados a los contenidos y a los procesos. Afirma que dicha distinción es un poco difícil de sostener, a causa de que ninguno de los dos aspectos podría ser comprendido sin el otro.

De acuerdo con estos puntos de vista, la evaluación debe estar dirigida a averiguar cuántos conocimientos aprendieron los alumnos y cuántas conductas desarrollaron para resolver

una determinada situación problemática.

A continuación, se sugieren ítemes de evaluación para medir algunos objetivos que aparecen en el programa de Ciencias Naturales de 1er. Año básico.

I. INSTRUCCIONES PARA EL PROFESOR

El profesor lee las instrucciones correspondientes a cada ítem. Si es necesario, debe repetirlos. Una vez que los alumnos hayan respondido, pasará al ítem siguiente.

Para dar respuesta a cada ítem, los alumnos deberán seguir los siguientes pasos que usted les indicará en cada oportunidad:

a) observar atentamente los dibujos correspondientes al ítem que se lee.

b) marcar con una equis (X) o colorear, según sea el caso, el dibujo que represente su respuesta.

II. PRUEBA DE CIENCIAS NATURALES PARA PRIMER AÑO BÁSICO

1. ¿Cuál de estos dibujos indica tu ambiente en este momento?

Marca con una equis (X) el dibujo correspondiente.

2. ¿En cuál de estos ambientes viven los peces?

Marca con una equis (X) la figura que indica tu respuesta.

3. ¿Cuál de éstos es un ambiente seco?

Marca con una equis (X) el dibujo que representa tu respuesta.

4. De las cuatro figuras, pinta la que corresponda a un triángulo.

5. Colorea los dibujos que representan seres vivos.

6. Encierra en un círculo las figuras que representan objetos.

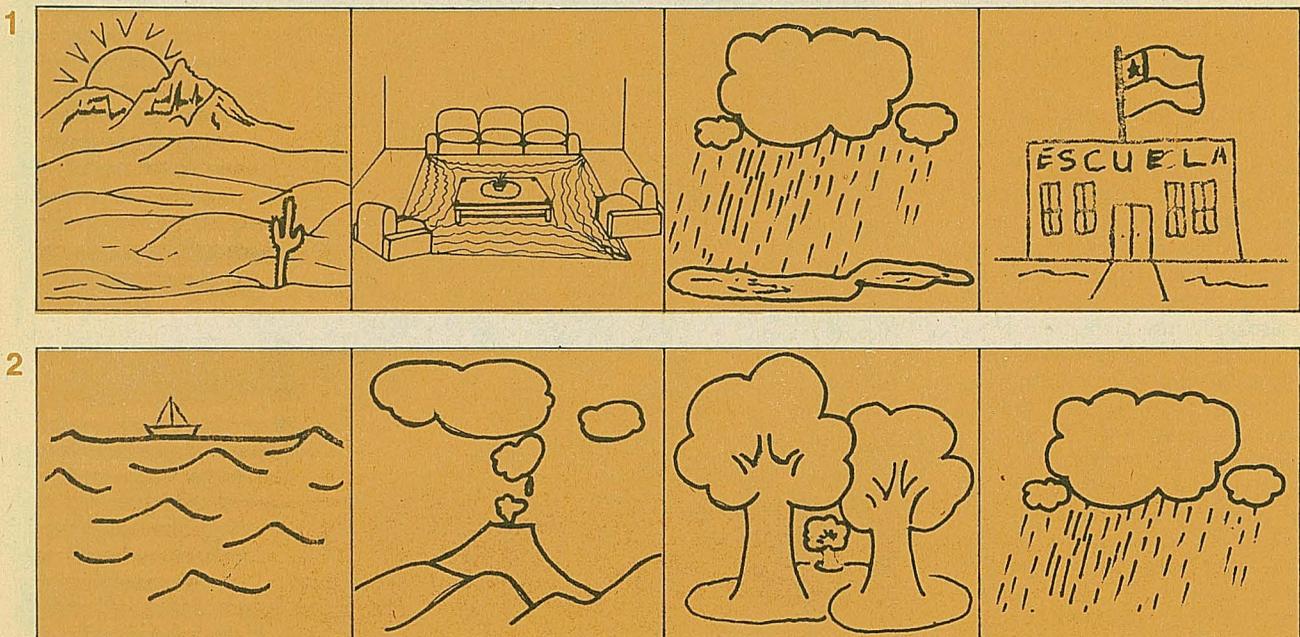
7. ¿Cuál es más largo? y ¿Cuál es más corto?

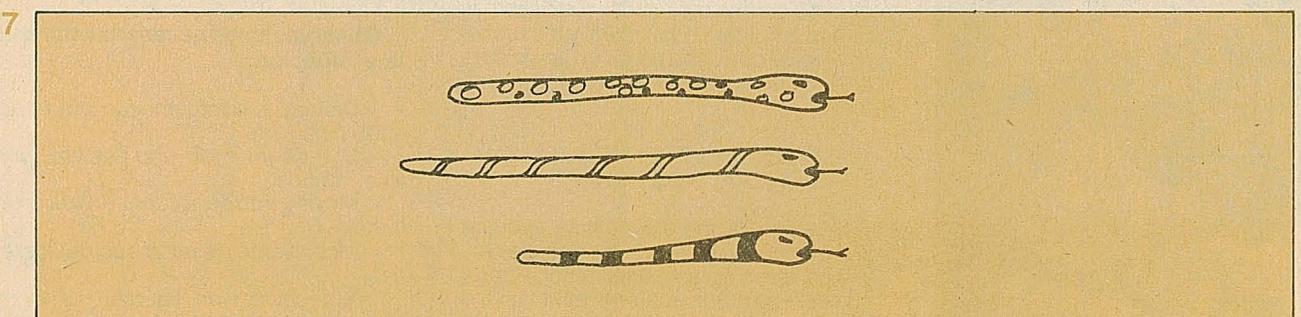
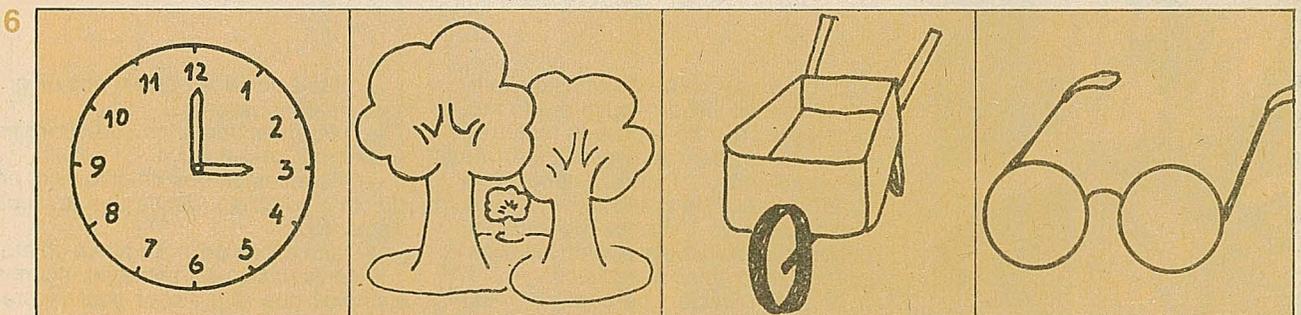
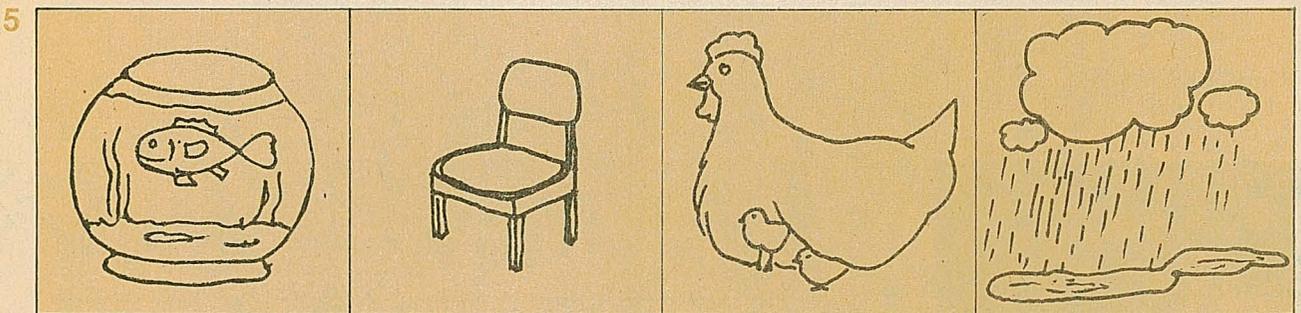
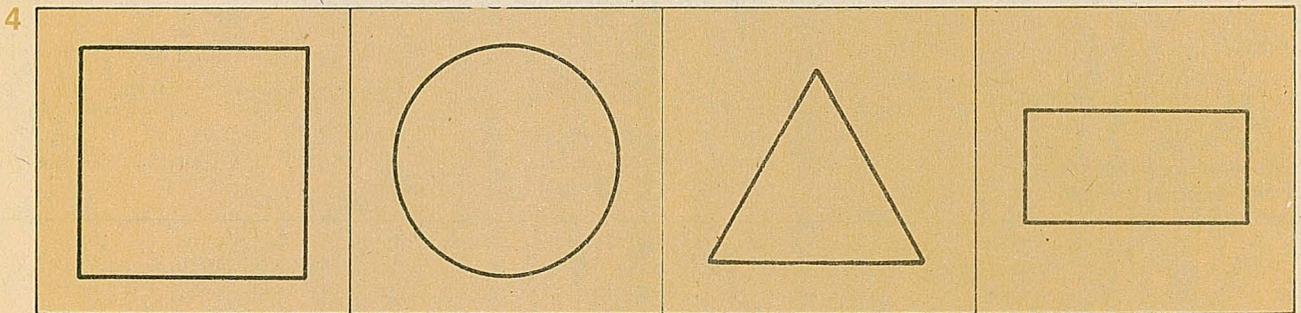
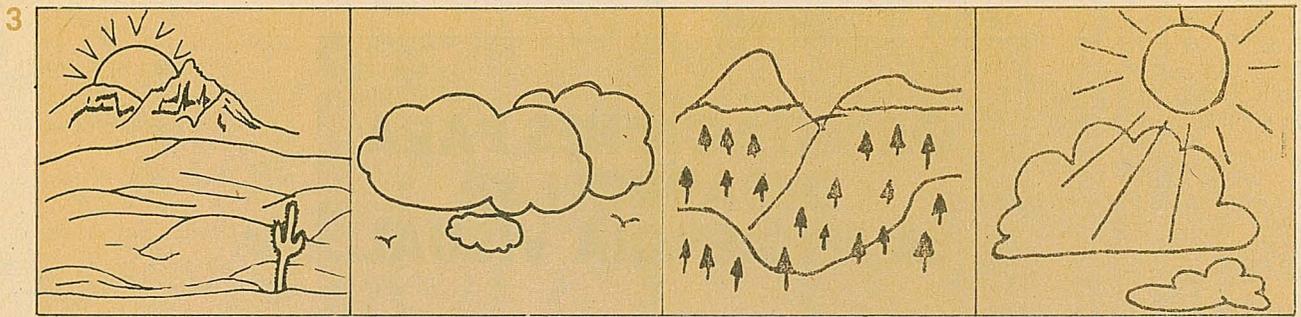
Marca con una L la figura más larga y con una C, la corta.

III. HOJA DE RESPUESTAS

PRUEBA DE CIENCIAS NATURALES PARA PRIMER AÑO BÁSICO

NOMBRE CURSO





BIBLIOGRAFÍA

LAFORCADE, Pedro. *Evaluación de los Aprendizajes*. Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1967.
 NEDELSKY, Leo. *The science teaching and testing*. Harcourt, Brace World, Inc. 1965.

APOYO AL PROGRAMA

ORIENTACIONES PARA DESARROLLAR LA EFICIENCIA VISUAL

Juana Lorca González, Coordinadora
Alicia Díaz Campos
Jorge Pérez Mellado
Unidad de Educación Diferencial
Depto. de Educación General
Dirección de Educación



Los niños con déficit visual poseen restos de visión que les permiten percibir algunos estímulos a través de este sentido.

- **Alumnos con déficit visual pueden mejorar su visión útil a través de programas especiales**
- **Sugerencias de ítemes para hacer la evaluación diagnóstica**
- **Recomendaciones para realizar un programa rehabilitador con estos niños**

La gran mayoría de los niños que presentan déficit visual —cuyo grado máximo es la ceguera— poseen restos de visión que les permiten percibir a través de este sentido algunos estímulos de su ambiente. Este potencial visual que los niños más dañados no utilizan, puede desarrollarse mediante la aplicación de programas especiales.

Una ejercitación perceptivo-visual permite mejorar la forma en que un alumno con las características descritas puede emplear su visión útil y los procedimientos que debe poner en juego para llegar a distinguir elementos más complejos.

SUGERENCIAS FRENTE A LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Una evaluación diagnóstica ayudará al profesor a establecer un punto de partida para el programa habilitador. Puede elaborar su propio material evaluativo a base de dibujos en negro de figuras, objetos, letras y palabras, que presentan las siguientes características:

—Contorno con líneas gruesas y delgadas.

—Siluetas en diferentes tonos de grises, claros y oscuros.

—Diferentes tamaños, de grandes (máximo 2 cm.) a chico.

—Diferentes grados de dificultad, de simple a complejo (desde uno a varios elementos).

—Parte o todo de una figura u objeto.

A continuación se entregan algunos ejemplos que el profesor podrá incrementar:

Observaciones necesarias durante la evaluación:

—Distancia, acercamiento del papel a los ojos.

—Uso de los ojos: uno por vez, uno solo, ambos.

—Movimiento de la cabeza al recorrer la hoja.

—Movimiento de acomodo del material.

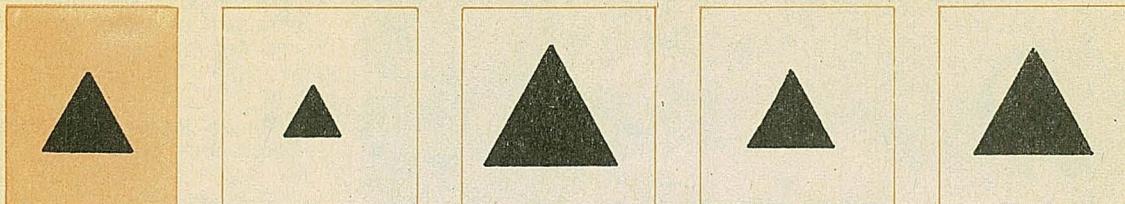
—Apreciación de figuras: como un todo, en partes, otra forma.

—Reacciones verbales frente al material.

—Actitud demostrada: ansiedad, relajación, tensión, interés, indiferencia.

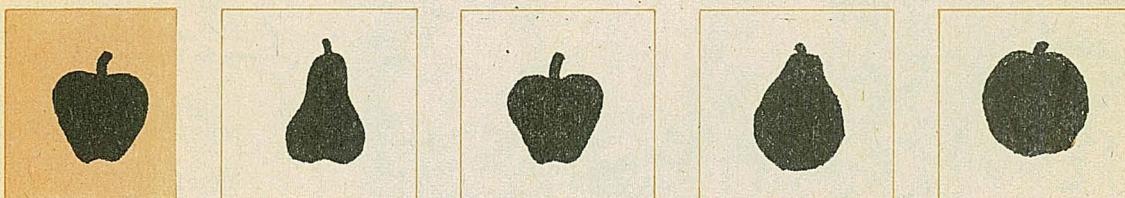
1. Discriminación de tamaño.

Orden: Busca la figura más chica que el modelo de la izquierda.



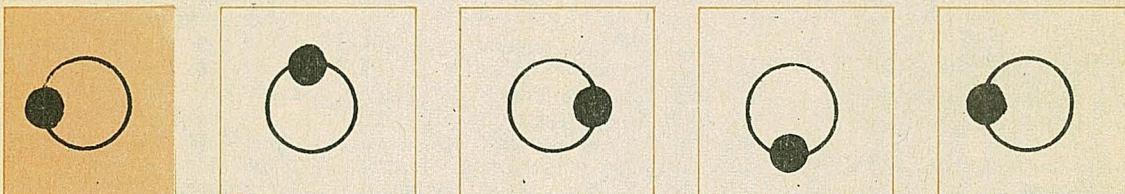
2. Discriminación de formas.

Orden: Busca la forma que es igual a la del modelo.



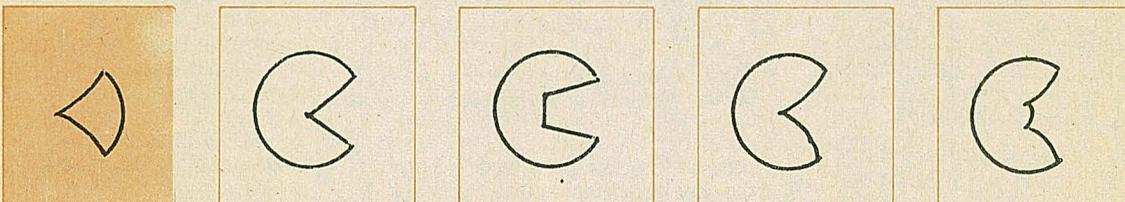
3. Orientación.

Orden: Ubica la figura con el círculo negro a la izquierda.



4. Ubicación de las partes de un todo.

Orden: ¿En cuál figura falta el trozo marcado en el modelo?



5. Ubicación de las partes de un todo (sílabo-palabra)

Orden: ¿En qué palabra está la parte (sílabo) marcada en el modelo?





El alumno tendrá un cuaderno especial para conservar sus trabajos y para permitir a los padres seguir en el hogar una secuencia de refuerzo al tratamiento.

—Cantidad y tipo de luz que pareciera necesitar.

RECOMENDACIONES PARA UN PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO VISUAL.

Programa individual para la estimulación y desarrollo del potencial visual.

Después de un cuidadoso estudio del niño, el maestro deberá planificar un programa individual.

La habilitación se centrará en aquellos aspectos que aparecen como más débiles. Por ejemplo, si un niño puede ver formas pero no puede señalar las diferencias entre ellas o no puede parear dos formas semejantes, la ejercitación estará dirigida hacia esa dificultad.

Búsqueda de una actitud positiva hacia las actividades para "aprender a ver".

Los niños con poca visión que han sido denominados como "ciegos", aceptan esta condición y por lo tanto no manifiestan "deseos de mirar". Algunos de ellos no se esfuerzan por ver, otros asumen una actitud más cómoda: la de aprender a ver con las manos.

Aquellos niños que no muestran interés necesitan del juego para lograr una mayor motivación.

Control de los músculos de los ojos para facilitar la fijación y el enfoque.

Los niños que nunca han tenido la oportunidad de observar materiales a corta distancia, pueden tener poco control de los músculos oculares. Se les debe enseñar a mantener la mirada de uno o ambos ojos en una forma u objeto.

Los niños que poseen sólo visión periférica necesitan más tiempo y mayor cantidad de estímulos visuales antes de demostrar progresos.

Una operación de cataratas u otro proceso quirúrgico que ha permitido la recuperación de parte de la visión, obliga al maestro a una lenta y paciente orientación del niño para que logre interpretar y comprender las cosas que debe empezar a conocer visualmente.

Estímulo y refuerzo en la realización de actividades visuales.

Los refuerzos positivos por cada éxito, por muy simple que éste sea, motivarán al niño para continuar el programa, aunque sus adelantos sean lentos. Si el niño en un principio sólo puede ver formas o contornos, deberá expresar oralmente cómo es el objeto o figura antes de nominarlo.

Se le ayudará a hacer asociaciones con cosas vistas con anterioridad, y a relacionar los objetos o figuras con formas geométricas básicas, como referencias para un reconocimiento eficiente.

En gran parte, el éxito de un niño estará determinado por el entusiasmo y paciencia del maestro.

Preparación de un cuaderno de actividades diarias.

El niño tendrá un cuaderno especial para conservar sus trabajos, que puede permitir a los padres seguir en el hogar una secuencia de refuerzo al tratamiento.

Reevaluar los resultados después de un corto período.

El maestro deberá preparar evaluaciones de características similares a las realizadas en el diagnóstico, cambiando los modelos. Durante el proceso, el profesor puede realizar cuantas evaluaciones considere necesarias.

Sugerencias de ejercicios y recomendaciones para aplicar el programa de desarrollo visual.

a) Sugerencias de ejercicios.

El profesor podrá crear otras actividades, variando el material:

—Seguir un punto luminoso (linterna) en distintas direcciones, en oscuridad o semioscuridad.

—Seguir con el dedo el contorno de figuras dibujadas.

—Parear formas con elementos concretos.

—Agrupar elementos u objetos de características similares.

—Seriar objetos o figuras por tamaño.

—Armar objetos o figuras (rompeca-bezas).

—Completar objetos o figuras.

—Marcar formas o diseños, con y sin plantillas.

b) Recomendaciones.

En la realización de las actividades con el niño, se tendrá en cuenta lo siguiente:

—Dar tiempo suficiente para que logre apreciar y diferenciar los detalles.

—Ayudar con amplificadores visuales, como lupas o lentes.

—Partir con elementos de gran tamaño e ir reduciendo gradualmente.

—Comenzar con períodos de ejercicios de 5 minutos e ir aumentando de acuerdo al nivel de fatiga.

—Cuidar las condiciones de iluminación del lugar de trabajo.

—Procurar que las actividades se realicen en forma de juegos, manteniendo una motivación constante.

BIBLIOGRAFÍA

BARRAGA, Natalie C. **Guía del maestro para el desarrollo de la capacidad de aprendizaje visual y la utilización de la pobre visión.** Ed. American Foundation for Overseas Blind (AFOB). Córdoba, Argentina, 1975.

GONZÁLEZ, G., SÁNCHEZ, A. y SERQUEIRA, P. **Desarrollo de la eficiencia visual.** Guía de apoyo, inédita.

PROFESORES ESCRITORES

SERGIO HERNÁNDEZ, DE LAS PRIMERAS A LAS ÚLTIMAS SEÑALES

Prof. Miguel Moreno Monroy
Depto. de Castellano, CPEIP

Se declara poeta perseguido por Chillán; propietario de mares, islas y ciudades; asistente a terremotos; amo y liberador de vientos y tempestades. Traza, en suma, una suerte de lírico autorretrato que, de alguna manera, no por la semejanza de sus respectivos enfoques, sino por la evidente eficacia del procedimiento empleado, nos hace evocar aquellas inolvidables palabras de Quevedo, describiéndose: "Rasgado de ojos y de vestido, ancho de frente y de conciencia, negro de cabello y de ventura, falto de pies y de dicha, raído de capa y de vergüenza, largo de zancas y de razones, limpio de sangre y de bolsa".

De esta misma vertiente original y poderosa del poeta madrileño, proceden sin duda las ágiles y seguras pinceladas con que Neruda establece su personal inventario de virtudes y limitaciones: "lento de andar, inoxidable de corazón, aficionado a estrellas, mareas, maremotos, admirador de escarabajos, caminante de arenas, torpe de instituciones, chileno a perpetuidad".

Hernández, proclamándolo o no, lo es también, y sin posible tregua ni deserciones. Chillanejo insobornable, su vida y su obra revelan su profundo amor, tanto a su larga, delgada y dulce patria, como a su pequeña y no menos dulce —y substanciosa— ciudad natal.

TRABAJOS, VIAJES Y DISTINCIONES

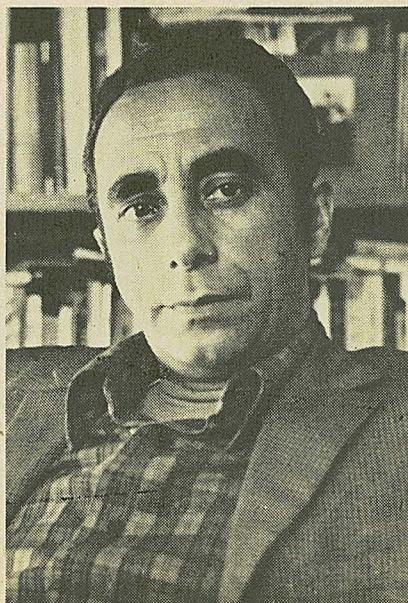
Sergio Hernández nació en Chillán el 17 de marzo de 1931, realizando allí sus estudios primarios y secundarios.

En 1956 se tituló de profesor de Castellano en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile.

Ese mismo año algunos de sus poemas aparecieron en una antología titulada **Poetas universitarios**.

● Cuando cursaba la quinta preparatoria obtuvo un primer premio en un concurso literario.

● Se le considera con justicia como uno de los más destacados representantes de la Generación del 50.



Sergio Hernández Romero.

Durante 1957 y 1958, becado por el Instituto de Cultura Hispánica, profundizó sus estudios en la Universidad Central de Madrid y en el propio Instituto.

Hernández ha ejercido la docencia en la Universidad Austral de Valdivia, en la Universidad de Chile, de Antofagasta, y, desde su fundación, en la sede Nuble de dicha universidad, hoy Instituto Profesional, en el que actualmente se desempeña como profesor de Literatura General y Española, clásica y moderna.

Poeta desde niño, cuando cursaba la quinta preparatoria obtuvo ya un primer premio en un concurso literario. Posteriormente ha recibido el Premio FECH ("Rector de la Universidad de Chile"), Santiago, 1954; el Premio Municipal de Arte y Difusión Artística, Chillán, 1968, y el Premio "Luis Tello" de la Sociedad de Escritores de Valparaíso, 1972.

Considerado con justicia como uno de los más destacados representantes de la Generación del 50, a la que también pertenecen Alberto Rubio y Enrique Lihn, entre otros, diez de sus poemas —a lo menos— han logrado lo que su autor ya consiguió: salir del país y darse a conocer en el extranjero, gracias a la traducción al alemán que de ellos hizo el poeta y dramaturgo Rolf Wenecket en la Universidad de Bonn.

ITINERARIO POÉTICO

La poesía de Sergio Hernández muestra ya desde su primer libro una serena madurez expresiva, mantenida y acrecentada en su obra posterior.

Enemigo de lo convencional y de lo rebuscado, Hernández se aparta de oscuridades y vacuidades disfrazadas de poesía, y se afilia resueltamente a la poesía diurna, trabajando su obra a la luz del alba y del alma.

Testimonios de que no sólo ha ense-

Sergio Hernández
Gracias por su maravilloso
mensaje de vida y dolor.
Su libro "Últimas señales" me
ha conmovido, hecho pensar
y también a ratos sonreír.
¡Qué gran poeta y pensador es
ud!
Gracias por su penétrante dedicación
y espero que podamos encontrarnos
y conversar largo en un futuro
"muy próximo". Entretanto
mi admiración y afecto.
Luisa Bombal

Santiago, marzo 1980

Carta manuscrita de María Luisa Bombal a Sergio Hernández con motivo de la publicación de "Últimas señales".

ñado en diversas ciudades, sino que también ha aprendido de ellas, son sus poemas **Valparaíso llama a toda hora y Norte desierto**, es los que, con gran poder de síntesis y de sugerencia, englobando lo geográfico y lo humano, lo visible y lo secreto, canta de manera muy personal a lugares de nuestro territorio que tienen, naturalmente, características y vida propias.

Hernández sabe captar de modo original y penetrante, situaciones, hechos y personajes. Hombre de ideas y de palabras, de observaciones y revelaciones, sabe traducir y comunicar sus sentimientos con propiedad de lenguaje, certera y creadoramente.

Leyéndole, se descubren su amor, su pasión por la palabra justa y sugeridora. En el mencionado poema sobre Valparaíso, por ejemplo, habla de *puerto en sortijado*. ¿Quién, que lo conozca de veras, podría dejar de celebrar este acierto expresivo?

Y ese mismo amor al lenguaje y a sus inacabables posibilidades, se observa también en esa suerte de lúdica complacencia sonora que se advierte en versos donde sentido y sonido armonizan plenamente: *plácida plaza* (la de Chillán); *soleada, soledad salada* (Antofagasta).

Hernández —y con él, otros, afortunadamente— vuelve a la esencia de la poesía, a su raíz auténtica y vital, a la flor y al fruto verdaderos, lejos, muy lejos del bosque de tinieblas, abstruso y artificial, que muchos levantan, impúdica pero acaso no impunemente, olvidando la rotunda sentencia de Neruda: "*en la casa de la poesía no permanece nada sino lo que fue escrito con sangre para ser escuchado por la sangre*".

El primero de los tres libros publicados hasta hoy por Sergio Hernández fue **Cantos de pan**, y como sucede siempre que éste es bueno y fresco, se vendió bien y se agotó.

El volumen contiene veintiún poe-

mas, generalmente breves, salvo los titulados "Cuento" y "El alma pasa a mejor sitio".

Como se indica en esta obra, el poeta "no rechaza la descripción de ninguna experiencia cotidiana y con la misma sonrisa suave, se refiere tanto a las terribles clases de gramática, como a los viajes en ascensor, o los paseos por los parques".

Dentro de esta variedad temática, hay poemas destinados a evocar la infancia, como "Acuario"; a expresar en unos pocos versos todo un programa existencial: "Quiero olvidar mi nombre para siempre, / y morirme de vida / y no de muerte". ("Vital"). O a encender, en el último poema, "Alguna luz", que destella en radiosas y sucesivas imágenes: "Sólo el aroma surge / buja rutilante, / cabellera de miel, / abeja grande, / lámpara desgreñada, / niño amable".

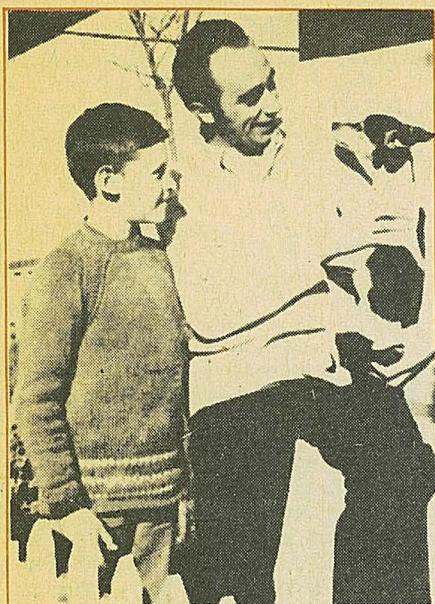
En 1965, Hernández publica **Registro**, el más logrado y valioso de sus libros. En él se encuentran algunos de sus poemas más representativos; entre ellos, "Me persigue Chillán", "Otros días", "Valparaíso llama a toda hora", "Norte desierto", "Vocación" y "Carta a Dios". La madurez que ya se advertía en su obra inicial se confirma aquí y se intensifica; y sin abandonar por cierto la claridad, la naturalidad, el tono íntimo y contenido que han caracterizado desde el comienzo su producción poética. Con razón, Alone, refiriéndose a este libro, señaló: "Sergio Hernández nunca exagera la nota, no trata de erigirse sobre su estatura ni se trepa entre nubes y truenos, a la montaña de los profetas".

En su obra **Últimas señales**, Hernández, reflexivamente, expresa "que aún pertenecemos / a esta pequeña parte de la muerte / que hemos llamado vida".

En algunos de sus poemas —"Gentes" y "Oración"— muestra la soledad y el desamparo del hombre, por una parte, exaltando, por otra, el valor de la solidaridad.

Diversas composiciones de este libro son de clara índole autobiográfica: "Acuario", "Bajo estos libros muertos", "Documento psiquiátrico", "Yo soy como las plantas" y "Últimas señales". Este poema que da su nombre al volumen, constituye una especie de despedida del poeta, la que ya desde la lectura de su título nos parece demasiado anticipada. Y al correr de los versos, el propio autor confirma nuestra opinión, señalando que "tal vez sea demasiado temprano / para que este abandonado / abandone este mundo, / aguardaré pues frente a esta puerta tenebrosa".

Quizás estas palabras del poeta se deban, en no poca medida, a la certeza de que esa "puerta tenebrosa" suele abrirse también a otros paisajes como al que canta en "Vuelo", donde rendido bajo un bosque de pinos frente al mar, ve el "sigiloso tránsito de las constelaciones" —o al encuentro venturoso con



El poeta Sergio Hernández Romero acompañado de dos amigos ocasionales.

aquella muchacha a la que dice: "en el día tus ojos/ son mis únicas praderas/ y un par de soles verdes/ en la tierra tostada/ de tu frente".

LA INFANCIA, ESE ACUARIO CONOCIDO

En su poema "Vocación", Hernández no escamotea la total realidad de su vida de profesor, con sus claridades y con sus eclipses. Pero en definitiva lo que prevalece es su amor y su entusiasmo por la tarea elegida. Así, en la estrofa final del poema mencionado, declara: "Mas, viendo yo a los niños,/ alumbrando la mañana,/ retórnense a su sitio mis sentidos/ sumérjome en mi acuario conocido".

Otra muestra de su preocupación por la infancia es su interés por la literatura infantil, manifestado especialmente en su libro para niños titulado "Adivinanzas", hasta hoy inédito, excepto algunos poemas del mismo que fueron publicadas en la revista "Atenea", de la Universidad de Concepción, en su número 435, correspondiente al primer semestre de 1977.

Ahí el autor, refiriéndose al contenido de la obra, expresa: "Son sintéticos poemas que tomaron la antigua forma del enigma; juegos con que alimentáramos nuestra ya irrecuperable infancia transcurrida en los campos de Nuble. Surgieron hacia 1967, jugando con los niños en forma espontánea y natural, y por lo mismo, no encontramos prudente enturbiar esta agua clara con una utilidad erudita que, por ahora, estimamos inoportuna".

Sergio Hernández, que reiterando lo manifestado en "Vocación", escribe en otro de sus poemas, "mi infancia/ es un acuario", se encuentra, como vemos, a sus anchas en el mundo de los niños. Ni más ni menos que como un pez en el agua.

LIBROS DE SERGIO HERNÁNDEZ

Cantos de pan. Ediciones Librería Bello, Santiago, 1959.
Registro. Edit. Nascimento, Santiago, 1965.
Últimas señales. Edit. Nascimento, Santiago, 1979.

JUICIOS ACERCA DEL AUTOR Y SU OBRA.

"Sergio Hernández, delicado y post-romántico, sutil evocador de la infancia perdida... El lenguaje es selecto; la simbolización, sencilla y universal; la musicalidad, recatada. Algún verso corto, acumulador de nostalgia, ejerce la misión quejumbrosa del pie quebrado. Mas la sapiencia rítmica es de tal diaphanidad que esta maestría y otras pueden pasar inadvertidas".

(ELEAZAR HUERTA, en el prólogo de la antología **Poetas universitarios**, 1956)

"La poesía de Sergio Hernández es canto que corre, cristal que canta. Proclama sencillas riberas en que se entrelazan la menta y el orégano. O incursiona entre los muros y nos relata mínimos secretos, gotas del alma, papeles del olvido.

O atraviesa la congoja sin que se perturben sus alados quilates, porque cantando continúan su fresquísima hermosura.

Yo alabo a este poeta fraternal que entre provincia y provincia conserva el corazón reluciente de una estrella".

(PABLO NERUDA, en **Pequeño prólogo para su poesía**, en el libro **Registro**).

"El libro de Sergio Hernández, que posee el don extraordinario de la autenticidad, guarda muchos valores, entre ellos una "Carta a Dios", carta blasfematoria que expresa las más altas inquietudes morales del Hombre corriente, defraudado ante el giro criminal que los poderosos han dado a la convivencia...

¿Parecido a Nicanor Parra? ¡No! Sergio Hernández comienza a parecerse a Sergio Hernández. Y eso es lo más grande que puede alcanzar un poeta: su propia identidad".

(JUAN TEJEDA, comentando el libro **Registro**, en "La Nación", de Santiago, 17 de octubre de 1965)

"Gracias por su maravilloso mensaje de vida y dolor. Su libro "Últimas señales" me ha conmovido, hecho pensar y también a ratos sonreír. ¡Qué gran poeta y pensador es Ud.!

(MARÍA LUISA BOMBAL. Fragmento de una carta enviada al autor. Santiago, marzo de 1980)

SELECCIÓN DE POEMAS DE SERGIO HERNÁNDEZ.

VALPARAÍSO LLAMA A TODA HORA

Un puerto ensortijado
 crepita en mi memoria,
 sus calles empinadas
 repechan mi recuerdo
 hasta alcanzarme
 y aquí en mi corazón
 instálense sus barcos y sus cerros.

Tal vez porque la vida,
 en noches tambaleantes,
 diérame allí su dimensión más alta
 este puerto no cesa de llamarme;
 tal vez porque sus soles derramados
 en mielosas mañanas
 volvírame a mi infancia más

(temprana,

este puerto no deja de llamarme.
 Sus casas me hacen señas,
 sus reposados barrios tan amables,
 sus ascensores viejos
 rechinan en mis venas.

Un desgredado encanto,
 un sortilegio tierno,
 un misterio de tarde

habita en esas tierras
 que llaman desde lejos;
 que vienen y se acercan
 invadiendo mi sangre.

(De **Registro**)

LLUVIA

¿Quién canta detrás de los cristales?,
 nadie canta detrás de los cristales,
 sólo la lluvia cae entre las tumbas
 y los muertos
 lejos de despertar
 parecieran dormir
 a velocidades increíbles.

(De **Últimas señales**)

CUENTO

La brisa vespertina
 viene acariciando los ciruelos
 tenue
 imperceptible
 muda
 hace llover pétalos lentos
 las graves palmeras son columnas
 con capiteles de abanicos
 Catedrales inconclusas

SUS crip cio nes

REVISTA DE educación

Ministerio de Educación
Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

GERENCIA DE COMERCIALIZACION
AV. LIBERTADOR GENERAL
B. O'HIGGINS 1611
FONO 713427 - SANTIAGO

sin incienso
sin monjes
y sin ritos
me he puesto triste
sin quererlo
para ahuyentar el llanto
les contaré a los pájaros
un cuento
yo quise ser un día un tallo largo
muy robusto
y muy alto
adherido a mi tronco
hubiera ascendido el mundo
hasta los astros
quise ser el árbol más grande
de la tierra
florecido en otoño
en invierno
en estío
en primavera
tan alto habría sido
que por flores tendría
las estrellas
ahora estoy aquí
me observo
nada tengo
aquí termina
el cuento
desde todos los puntos
han corrido hasta mí
todas las penas
se me desploma el pensamiento
bajo la tierra
irremediablemente triturado
soy una débil raíz
hecha de nervio.

ADIVINANZAS

1

Agua, agua, agua
murciélago
para el agua.

2

Cielo en la tierra
suave y salado
de vez en cuando
muy agitado.

3

Lamo el suelo
y con las brujas
emprendo el vuelo.

Soluciones: 1: El paraguas. 2: El mar. 3: La escoba.

(De **Adivinanzas**, parcialmente editado en la revista "Atenea".)

CHILENA TROTAMUNDOS

AMOR Y POESÍA EN LA PINTURA DE IRENE DOMÍNGUEZ

Luz Muñoz Román

Profesora de Artes Plásticas, CPEIP

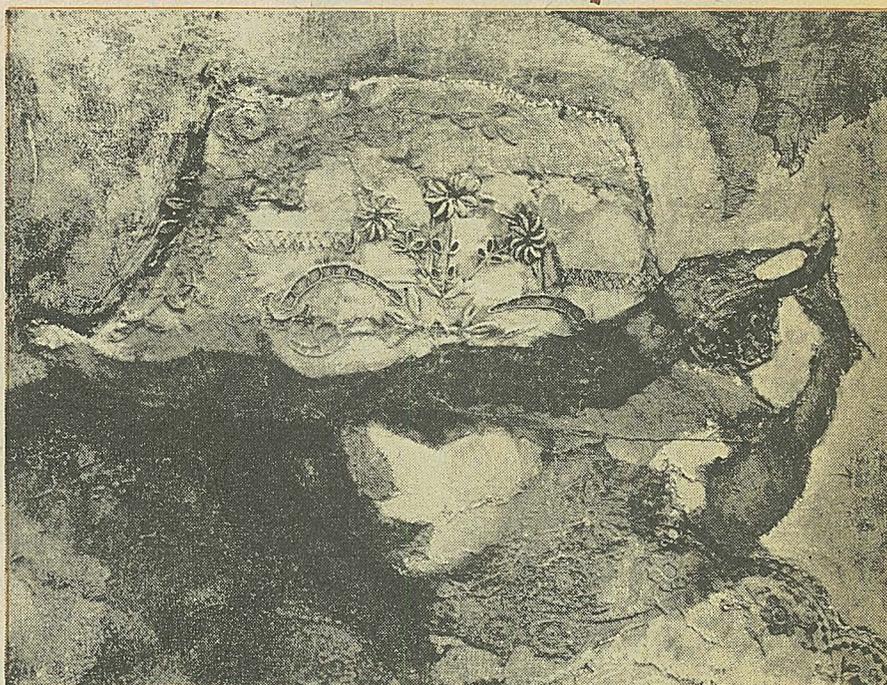
Una vez más regresa a su patria Irene Domínguez, chilena trotamundo, como se le ha llamado muchas veces, por no existir casi lugar en la Tierra donde no haya vivido en las condiciones y compañías más insólitas, siempre en una eterna búsqueda plástica. Como tampoco hay galerías en los países que ha visitado donde no haya expuesto grabados y pinturas. Alemania, Finlandia, Suecia, Dinamarca, Holanda, Francia, Italia, Grecia, México, Argentina y Venezuela han acogido con entusiasmo e interés su labor estética.

Ultimamente, desde el 7 de abril al 7 de mayo, fueron exhibidas en Santiago de Chile, en la Galería Época, ubicada en la calle Orrego Luco N° 50, veintidós telas suyas.

Al recorrer esta exposición, nos sentimos deleitados estéticamente, apreciando su sentido creativo y vena lírica, en un especial enfoque pictórico, donde nos muestra a través de sus obras un diálogo de técnicas diferentes, en las que amalgama coloridos apastelados y sutiles, con óleo y collage en temas diversos, obteniendo con ello visiones finas y encantadoras.

Irene Domínguez quiere traernos el recuerdo de todas sus nostalgias, recordando en forma poética a su familia y amigos en rostros femeninos protegidos por espectaculares sombreros ("Sombreros"); o a través de esa misma poesía, rendir homenaje a escritores chilenos como Juvencio Valle ("Juvencio por los aires"), Enrique Lihn ("Enrique desde Manhattan"), Jorge Teillier ("Jorge soñando"), Delia Domínguez ("Delia volando") y Rosa Cruchaga ("Rosa griega"). Con estas escenas de personajes texturados y modelados con bastante relieve en papier mâché, rea-

- Amalgama de técnicas pictóricas, cromatismo sutil y creatividad
- Calor artesanal y humano en una gran integración plástica



"Sombrero".

liza una creación figurativa con toques surrealistas, semejantes al estilo de los personajes alados y etéreos de Marc Chagall.

Irene los presenta a todos ellos curiosamente volando cercanos a la Luna o al Sol, montados en pájaros semimitológicos o en alfombras extraídas de cuentos de hadas. Ella resume su idea diciendo:

"Todos los artistas tienen un lado niño, soñador, hasta que se mueren". Además, con su humor característico los titula "Los poetas no saben lo que vuelan" y —agrega— a estos cinco poetas los he escogido, porque son mis amigos y porque me gusta lo que escriben".

Sin temor a ser calificada de tradicional, completa la exhibición con natura-



"Enrique desde Manhattan".



"Juvencio por los aires".



"Jorge soñando".

lezas muertas, ("Frutero", "Ropa tendida", "Dos floreros", etc.).

Trayectoria plástica

Irene Domínguez hizo sus estudios en la escuela de Bellas Artes de la Universidad de Chile y también en la Católica, en L'École de Beaux Arts de París y en Italia.

Aún no borra la huella que le dejaron Pablo Burchard, Oscar Trepte y Ramón Vergara Grez, sus profesores en la década del 50.

Estuvo catorce años en Europa aprendiendo todas las nuevas técnicas surgidas allí. En París vivió desde julio de 1973 trabajando en gráfica, pintura mural, teatro y todo lo que lograra motivarla. Así pasó progresivamente desde el grabado, de colores violentos y líneas definidas, a estos cuadros antes mencionados, en que predominan los contornos difusos y tonos pastel, dados con óleos sobre una gran variedad de elementos especiales, texturas y volúmenes en papel mâché, telas, encajes, gasas y sábanas viejas bordadas, con los que logra calor artesanal y humano en una gran integración plástica.

"Me gusta lo humano y lo busco en el género", expresa la artista... "De un arte directo pasé a una mayor introspección, por eso estoy buscando con la poesía. Lo que hacía antes era más externo, ahora estoy tratando de reflejar ángulos internos y matices de mi personalidad y de mi vida."

El arte pictórico de Irene Domínguez es creativo por excelencia, trayéndonos cada vez más vitalidad y nuevas fórmulas con las cuales nos da a conocer sus necesidades de expresión, su ingenio y sensibilidad, liberándose momentáneamente de conceptualizaciones sobre el sentido del arte. Dice: "Quiero pintar un poco con la esperanza"... "Quiero buscar lo poco de bueno que tienen esta vida y este mundo en que vivimos. No quiero revolcarme más en el dolor, el horror, la muerte. Quiero destacar el amor, la amistad, a eso que llamo instinto de conservación".

Ella misma hace poco definió tres períodos en su obra:

- I. Pintura sentimental.
- II. Pintura directa y con sentido del humor.
- III. Pintura poética.

Es una artista espontánea de gran creatividad, libre de amarras que la ciñan a determinadas escuelas. Dejándose llevar por el ingenio y la sensibilidad, nos revela la magia de los sueños que llegan y la tristeza de los que se van.

La clave de su arte fundamentalmente está en el amor humano.

SI PORTALES NO FUERA CHILENO...

Francisco Raynaud López
Depto. de Tecnología Educativa, CPEIP

Durante el mes de marzo Televisión Nacional de Chile presentó una serie inglesa de 12 capítulos acerca de la vida de Lord Mountbatten, en un horario preferencial nocturno.

Este nuevo material televisivo británico —de formato diferente a “La caída de las águilas”, “Eduardo VII” o “Mi trono por un amor” que fueron versiones televisivas dramáticas— nos mostró una serie que cuenta con la presencia del protagonista y que incluye además a personas que vivieron las acciones exhibidas, aportando cada una de ellas su versión personal acerca del acontecimiento. Variados trozos filmados en los lugares de los hechos dieron a la serie un sabor a cosa viva y no preparada.

Aquí el libreto parecía estarse haciendo con el transcurso histórico sin elaboración previa, al contrario de lo que ocurre con las historias dramatizadas, en donde los diálogos y situaciones que el texto va organizando, tratan de repetir la realidad, sin que ello signifique presentar lo ocurrido en forma totalmente fidedigna.

En esta biografía de Lord Mountbatten tuvimos la sensación de atravesar realmente un período histórico que, partiendo desde los tiempos de la reina Victoria alcanzada hasta la mitad del siglo XX, incluidas las inquietudes y peripecias de la guerra fría.

Una visión integradora

Creo que la serie le fue útil al estudiante que necesita tener un panorama general de lo acontecido en la primera mitad del siglo para poder entender los sucesos actuales. Al televidente maduro, contemporáneo de todos o algunos de los sucesos narrados, la serie permitió una integración de hechos que



Mountbatten; serie inglesa que presentó Televisión Nacional de Chile.

sucedieron con demasiada rapidez y en diversos frentes.

Toda la notable actividad de Mountbatten en Birmania durante la Segunda Guerra Mundial, tuvo lugar mientras se desarrollaban otras acciones bélicas en Europa, que relegaban a un se-

gundo plano lo que estaba sucediendo en el sudeste asiático y que habría de repercutir sobre la historia posterior a la guerra con violentos estallidos de nacionalismo y de posiciones ideológicas extremas.

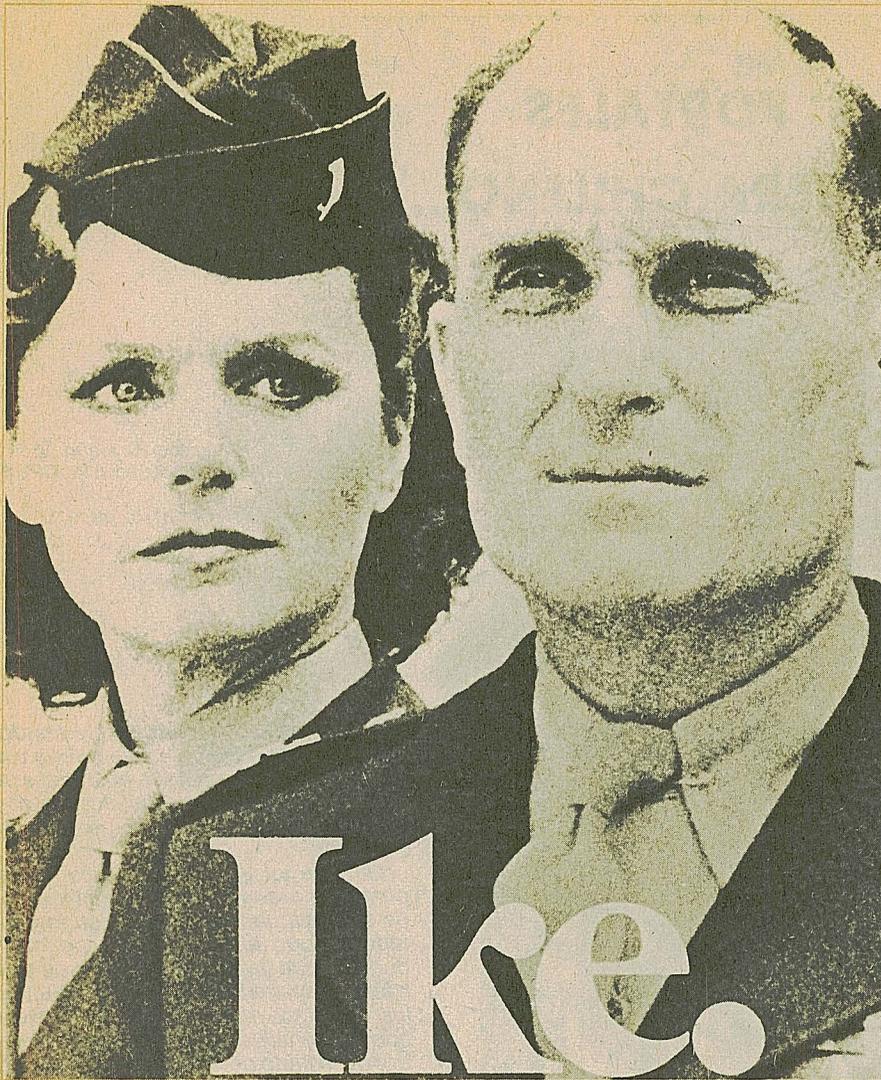
La serie televisiva tuvo el mérito de poner en orden los acontecimientos y de subrayar la magnitud de su importancia. Todo el proceso de independencia de la India, con la figura de sus líderes carismáticos Gandhi y Nehru, los conflictos religiosos, la controvertida personalidad del musulmán creador del estado de Pakistán, se presentó desarrollado en una sucesión plena de interés y hasta de... suspenso. La presencia de Mountbatten —años después— en los lugares donde ocurrieron los hechos, comentando y sintetizando los acontecimientos con la perspectiva que entrega el tiempo, fue innegablemente una lección de historia, tan rica y tan vital como los acontecimientos y el desarrollo cronológico.

Y no se crea que toda la serie estuvo dedicada sólo a la actividad bélica o a las grandes acciones históricas, porque no faltaron las escenas familiares y las notas cómicas, como la película muda en la cual Mountbatten y su esposa aparecían incluidos en el reparto, gracias a la relación amistosa establecida por ellos con Charles Chaplin en Norteamérica.

Drama y documento

En el mes de abril, en horario nocturno de día sábado, TVN inició la transmisión de Ike, biografía dramatizada del general Dwight Eisenhower.

Este es otro personaje que permite profundizar los acontecimientos ocurridos durante la Segunda Guerra Mundial. Pero al formato del programa



Ike, biografía dramatizada del general Dwight Eisenhower, emitida por Canal 7 de TVN.

aquí es diferente y asistimos a una organización dramática de los acontecimientos, presentados con dignidad sin desdeñar los claroscuros de las situaciones.

Esta posición no está libre de provocar diversas reacciones. Pero justamente, parece que se trata de eso, de producirlas y de sacar partido dramático de la presentación de la intimidad humana, apelando con ello a actitudes emocionales de los televidentes. La TV es maestra en estos juegos, pero puede inducir a interpretaciones distorsionadas de los hechos, ya que los fuegos de artificio de la interpretación y los escenarios si bien generalmente enriquecen en suceso, a veces esconden su significado real.

En este sentido, nos parece interesante hacer un paralelo con la biografía de Mountbatten. En *Ike* aparece el elemento dramatizado, que es atractivo; en *Mountbatten*, el elemento narrativo, que resulta menos ágil. Pero en *Mountbatten* hay una sensación de verdad, tiene el valor de un testimonio docu-

mental. En *Ike* aparece la intención de utilizar la historia para crear un espectáculo artístico. También tiene su valor, pero es para cierto público. Requiere que el televidente tenga capacidad de discriminación y conocimiento de la situación histórica, para poder descubrir cuál es el suceso real y su verdadera proyección.

¿Y nosotros?

Junto con regocijarme por la emisión de la serie sobre Mountbatten, yo reflexionaba acerca de cuán valiosos son estos tipos de documentales para entender la historia como un fenómeno dinámico y secuenciado, y lo penoso que resulta que tengamos sólo la posibilidad de ver estas síntesis históricas con los hechos ocurridos en otros países, pero no en el nuestro.

Nosotros no tenemos personajes de gravitación política universal como Mountbatten o Eisenhower, pero tenemos figuras de influencia nacional y americana, a quienes bien querría conocerlos secuencialmente, con la riqueza de documentación y de despla-

zamiento que nos mostró el documental inglés o, al menos, con la dinámica dramática de la serie sobre el general norteamericano.

Pero nuestra televisión no tiene tiempo ni los recursos humanos y financieros para poder emprender este tipo de tareas. Mayoritariamente está ocupada con canciones y bailes, de otros países, por supuesto, en una mezcla de formatos que se van repitiendo aunque con intenciones y escenarios diferentes. Debemos contentarnos, apenas, con los buenos spots de la Corporación de Estudios Nacionales, emitidos bastante tarde, en la noche, por TVN y que ofrecen una visión muy sintetizada y muy puntual respecto a un personaje o acontecimiento de nuestra historia.

En otro plano, podemos conocer un documento histórico cuando muere una personalidad destacada y forma parte de los invitados a participar en el programa *De Profundis*. El Canal 4 de la Universidad Católica de Valparaíso nos ha permitido asomarnos, a través de estas emisiones, a la intimidad de estadistas, políticos e intelectuales chilenos.

En el programa, que se transmite cuando el personaje ha fallecido, el entrevistado tiene la oportunidad de ser indiscreto y de decir lo que en otras circunstancias no diría. No siempre se ha logrado esa intención.

Por otra parte, el formato tan radial de la entrevista, centrada generalmente en un escenario, sin la utilización de las trasladaciones dinámicas que ofrece el medio, hacen que el programa televisivamente sea poco atractivo. Parece que las emisiones se construyen deliberadamente así, dadas las circunstancias, pero el resultado es que no se convierten en aquellos ricos documentos vivenciales que podrían ser y sólo logran impactar dentro del clima que produce el deceso de un personaje.

Quizás un día...

Por todo esto pienso que si nuestros grandes personajes fueran ingleses podrían optar a algo más que un *De Profundis*, y si las grandes figuras del pasado como Portales, Montt, Pérez Rosales, José Santos Ossa o el abate Molina hubieran sido ingleses o norteamericanos, ya habríamos visto sus biografías en la televisión convertidas en documentales o series dramatizadas con la dignidad que cada personaje merece.

Quizás si algún día Chile podrá hacerlo. Por el momento, y en esta perspectiva, lástima que ellos han sido chilenos, porque nuestra televisión prefiere exaltar a personajes foráneos.

Esto no quiere decir que rechacemos a las grandes figuras extranjeras y menos aun cuando se trata de personajes de la importancia de Mountbatten o de Eisenhower. Por el contrario, ¡bienvenidos sean! Sólo lamentamos que, por el momento, sólo estén ellos en nuestras pantallas.

TEATRO UNIVERSITARIO, HOY

Manuel Peña Muñoz
Profesor de Literatura y Lengua Española
Instituto Chileno de Cultura Hispánica

Lisistrata

En abril de 1981 comenzó a exhibirse en Chile "La ciudad de las mujeres", que no es precisamente la mejor película de Fellini. Con su estreno, otra vez las mujeres pasaron al tapete de la discusión y la polémica. Fellini las ensalza, las desmitifica, las mitifica, las ridiculiza, las rebaja, en fin, ofrece una visión múltiple de la mujer desde distintos puntos de vista: el real, el onírico, el subjetivo.

Simultáneamente a la exhibición de este filme —interesante de ver, aunque con ciertas observaciones—, el Teatro de la Universidad de Chile estrena la obra **Lisistrata**, de Aristófanes, cuya temática principal es también la mujer y el papel que le cabe en la sociedad.

A diferencia del filme de Fellini, el enfoque con que se muestra la mujer en **Lisistrata** es unilateral, parcial. Aparecen, desgraciadamente, como mujeres-objetos, inactivas, preocupadas de cosméticos y peinados, pasivas, frívolas, intrascendentes y banales.

Para ellas —que ya en la época helénica se anticiparon a Freud—, el sexo es el único motor de vida por el cual se mueve la Humanidad. Conscientes del papel del sexo femenino en la conducta del hombre, las mujeres se resisten a hacer el amor con sus maridos, para obligarlos a que firmen la paz y regresen a sus hogares.

Efectivamente, los hombres están en

● **La temporada teatral 1981 es poco atinada en la selección de las obras**

● **"Lisistrata", de Aristófanes, un clásico griego recortado y adaptado.**

● **"El rey se muere", de Ionesco, una agonía que dura las dos horas de la representación**



"Lisistrata", de Aristófanes, presentada por el Teatro de la Universidad Católica.

la guerra y descuidan sexualmente a sus esposas. Hay que presionarlos entonces para que vuelvan, y la única manera de hacerlos desistir de sus contiendas es encerrarse en la Acrópolis y desde allí seducirlos en los momentos de tregua, pero sin llegar a la relación carnal. Los hombres, desesperados, firman la paz como es de suponer y la obra termina con el desenfrenado en-

cuentro de las parejas en las puertas de la Acrópolis y la carrera loca hasta las casas a poner fin a tantos días de abstinencia.

La obra vista así, resulta cómica, de desenlace fácil, de enredo de por sí jocoso. Nuestro reparo es el siguiente: ¿Merece una obra de esta naturaleza exhibirse en representaciones masivas estudiantiles? ¿Vale la pena derrochar tanto esfuerzo artístico y económico en una obra que ha sido recortada, modificada, transformada, resultado un producto híbrido de tan poca monta conceptual?

Creemos que la misión del teatro universitario es formar, educar artísticamente a las juventudes con obras profundas, contundentes, valiosas del repertorio universal. Obras que presenten altos valores espirituales, ideales múltiples dignos de ser ensalzados o emulados. Y **Lisistrata**, fuera de ser una obra simplista en esta adaptación, revisteril por momentos, grotesca en otros, no presenta valores de alto

vuelo para el estudiantado. Se queda en lo chabacano y en el chiste fácil a costa de estos hombres ardientes y desesperados.

No queremos pecar de moralistas. El sexo en nuestra juventud ya no es un tabú ni un misterio. Pero si se quiere mostrar el tema sexual, consideramos que la manera burda no es el mejor enfoque. Tennessee Williams lo presenta



"El rey se muere", de Ionesco, en versión del Teatro Nacional de la Universidad de Chile.

en sus obras de un modo profundo, significativo, poético. La actual literatura universal trata artísticamente el tema del sexo, sin caer en lo superficial ni en su aspecto cómico. Henry Miller en sus "Trópicos", por ejemplo.

Lisístrata es, a nuestro juicio, una obra frívola, mal escogida para un teatro universitario. Por momentos la obra en este montaje recordaba el teatro "picante" o picaresco de la *belle époque*, la revista comica musical española al estilo de "La corte del faraón" y su célebre cuplé "Ahí-Bá".

No estamos en contra de este género, que tiene obras deliciosas. Lo que nos choca es ver que el teatro universitario haya perdido la mística de antes, su seriedad, que no significa olvidar la entretención y la belleza. Pedro de la Barra, por ejemplo, fue pionero en el arte de revitalizar en serio a los clásicos.

Adaptación y selección de las obras

En **Lisístrata** la adaptación presenta digresiones y explicaciones que están de más, ciertas licencias de dudoso gusto que se apartan de la intención de Aristófanes y un final muy poco brillante, pues **Lisístrata** termina la obra con un monólogo explicativo a manera de moraleja. Por lo demás, omite y deja entre velos justamente lo fundamental de la obra que es el sexo, que entre los griegos era algo abierto, natural, franco, sin tapujos. Aquí se soslaya picarescamente, muy en contra de la intención original de la obra.

Eschamos de menos en nuestra cartelera obras mejor escogidas, de mayor envergadura: Oscar Wilde, Priestley, Harold Pinter, Arthur Miller, William Inge, Thortorn Wilder y los mismos clásicos griegos en sus versiones originales: Eurípides o Sófocles.

El teatro de la Universidad de Chile tuvo su época de oro. Es una pena que en este momento haya bajado tanto el nivel. Y sin embargo, posee buenos elementos: Margarita Barón se desempeña como una actriz de mucho talento en su papel de **Lisístrata**; Soledad Pérez se ve bellísima y cumple su papel demostrando condiciones. Pero el resto de las muchachas fue representado por ac-

trices que ya no están en edad para desarrollar papeles cortesanos; por otro lado, el significado de esas máscaras extrañas y como africanas queda confuso. El conjunto es por momentos artísticamente chocante, de mal gusto, como el galán interpretado por Jaime Azócar, desmedido, sobreactuado y vulgar.

En resumen, una obra fuera de lugar para un teatro universitario; un montaje desaprovechado, porque los buenos recursos humanos y económicos de que se dispone no fueron encauzados en una obra más rica, de mayor trascendencia. **Lisístrata** es en este montaje una obra para otra sala de teatro. Gustará al público poco exigente, que quiera reírse con chistes "de doble sentido", pero no al que busque matices o valores espirituales en una representación teatral.

El rey se muere

Examinemos **El rey se muere**, de Eugene Ionesco, el dramaturgo rumano que en la década del 50 asombró al teatro europeo con su "teatro del absurdo", basado en la incomunicación y en la descomposición semántica de las palabras. Obras suyas como "La cantante calva", "La sillas" o "El rinoceronte" ponen en evidencia la naturaleza dramática del hombre, su soledad, su dificultad para conservar su individualidad en un mundo donde impera la masificación de las ideas.

Esta es quizás la obra menos "absurda" del teatro de Ionesco. Su conflicto dramático es la muerte por desintegración paulatina: el trono del rey está gastado, su tapiz está deteriorado, las capas de las reinas están apollilladas, los cortinajes manchados. La muerte misma se ha instalado en el escenario y cobra su víctima.

La atmósfera de **El rey se muere** en este montaje de la Universidad Católica es decadente, irrespirable. Se palpa y se huele en el aire la agonía del rey y de cuanto lo rodea. La obra se torna así en una crónica minuciosa y dramática de la muerte no sólo física, sino concebida como la disolución de todo lo que parece más sólido en la vida. El desamor,

la separación, la distancia, el tiempo, un adiós son también formas de la muerte.

El rey se muere es por momentos un cuento medieval, una fábula, una leyenda de origen oral donde tienen cabida dos reinas que parecen extraídas de un cuento de Perrault, e incluso el vestuario de la reina Margarita recuerda ciertas estampas antiguas de la madrastra de Blanca Nieves. En este sentido, es una obra de la fantasía, original, poética y extraña como pocas.

Concorde con el estilo del "teatro del absurdo", esta fábula no precisa de un espacio o una época definidos. Las reinas medievales de esta farsa trágica conducen la metálica silla de ruedas del rey agónico, mientras el alabardero, extraído de una estampa de la poesía de los goliardos, se recorta sobre un telón pintado en el que figura el diseño de la torre de Eiffel. El texto avanza así sobrecargado de alusiones extrañas, enumeraciones caóticas, frases como extraídas de un sueño, porque para Ionesco, como para Dalí o Luis Buñuel, la verdad está en lo imaginario, en el mundo onírico.

Sin embargo, a pesar de ser una obra interesante, su montaje resulta pesado, cansador, denso, a causa de un texto reiterativo. Por momentos parece estática y añeja en su "vanguardia". Pese a ser una obra importante, resulta poco atractiva para el público juvenil que recién va al teatro, por su referencia a la vejez y a la muerte.

Inicio poco feliz

Si el teatro universitario pretende ser educacional, consideramos que el inicio de la temporada 1981 es poco feliz en la selección de las obras. Ante la escasez de buenos montajes en Chile, los teatros universitarios deberían estar mejor orientados y a la cabeza en cuanto a la modernidad de aquéllas.

Esperamos que en el futuro el teatro universitario de Chile presente obras de mayor envergadura conceptual, más atractivas, a fin de que los estudiantes se eduquen conociendo y valorando adecuadamente el fenómeno teatral a través de obras mejor seleccionadas.

PRUEBA DE PRECÁLCULO

Para evaluar el desarrollo del razonamiento matemático en niños de 4 a 7 años.

AUTORAS: Neva Milicic M.

Sandra Schmidt M.

EDIT: Galdoc, impreso en Talleres Gráficos Corporación Ltda., Santiago de Chile, 1979, 1ª edición.

La **Prueba de Precálculo**, estandarizada y compuesta de diez subtests con 118 ítemes en total, está destinada a medir una serie de factores referidos a nociones y funciones consideradas básicas para el aprendizaje del cálculo y de la matemática, en niños de cuatro a siete años.

Sirve, por consiguiente, tanto para diagnosticar las características psicológicas de los niños de esta edad, como para detectar posibles dificultades que ellos puedan presentar en el aprendizaje de esta importante disciplina.

Las autoras de la publicación establecen diez funciones que serían previas y servirían de apoyo a la idea de número y al aprendizaje de matemática: (1) Conceptos básicos, tales como grande, chico, largo, vacío, etc.; (2) Percepción visual, que incluye la habilidad para discriminar figuras que sean iguales o diferentes a un modelo dado; (3) Correspondencia término a término, que mide la habilidad del niño para aparear objetos que se relacionan por su uso; (4) Números ordinales, en que se

consideran los conceptos de primero, segundo, tercero y último; (5) Reproducción de figuras y secuencias, con la que se mide la percepción y reproducción de la forma en figuras simples; (6) Reconocimiento de figuras geométricas; (7) Reconocimiento y reproducción de números; (8) Cardinalidad; (9) Solución de problemas aritméticos, de adición y sustracción con números del uno al diez, y (10) Conservación, en que se pide al niño que juzgue si los elementos de dos colecciones son iguales o diferentes respecto a su cantidad numérica.

El **Manual de la Prueba** —necesario en este tipo de instrumentos— la describe indicando detalladamente el procedimiento utilizado en su elaboración; da las instrucciones para su administración y forma de corrección; indica su confiabilidad y validez, y por último, presenta los percentiles, puntajes T y z correspondientes a los puntajes totales de la prueba y a los puntajes de cinco subtests, considerando cinco subgrupos de niños.

La **Prueba de Precálculo** y su **Ma-**



nual es una publicación muy útil para los docentes del nivel de enseñanza prebásica y de los primeros cursos de nivel de enseñanza básica, especialmente para quienes tengan que elaborar un instrumento y estandarizarlo. También será muy útil para los alumnos de pedagogía y psicología, entre otros.

Prof. Rafael Herrera Ruiz
Jefe Departamento de Evaluación, CPEIP.

UNAMUNO, AZORÍN Y ORTEGA ENSAYOS

AUTOR: Ernesto Livacié Gazzano

EDIT.: Andrés Bello, Santiago de Chile, 1978. 15 pp.

La publicación del profesor Ernesto Livacié contiene una excelente selección de ensayos escritos por Miguel de Unamuno, Azorín y José Ortega y Gasset. Es evidente que la experiencia académica del autor, unida al conocimiento profundo que posee de la creación literaria, le permiten exponer en forma sistemática la experiencia histórica y el pensamiento fecundo de tres autores representativos de la generación del 98.

Al decir del profesor Livacié, tanto Unamuno como Azorín y Ortega son pensadores "que buscan descubrir las causas profundas del marasmo español... Por ese camino dirigirán también sus reflexiones hacia los grandes y universales problemas que interesan al espíritu humano".

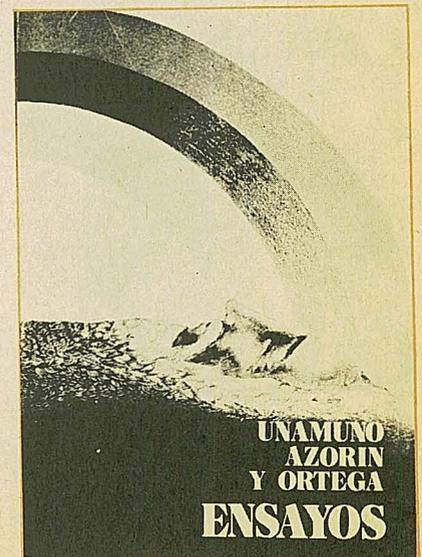
Una preocupación metafísica por el hombre "situado" surge desde todos los ensayos seleccionados. En algunos, este rasgo es más notorio: Verdad y vida, de Unamuno; Intervención social, de Azorín; Doctrina del punto de vista, de Ortega. En otros ensayos, la vitalidad y la conciencia étnica del hombre espa-

ñol priman sobre la preocupación metafísica, como ocurre en Carta histórica, de Unamuno, y en Ausencia de los mejores, de Ortega, entre otros.

También se palpan: la fuerza de la vida irreductible a la razón, la fe problemática y la actitud del hombre frente al arte. Los temas son expuestos con belleza de estilo, atrayendo poderosamente al lector, como se observa en La elección en amor, La agonía del Cristianismo, Arte artístico, etc.

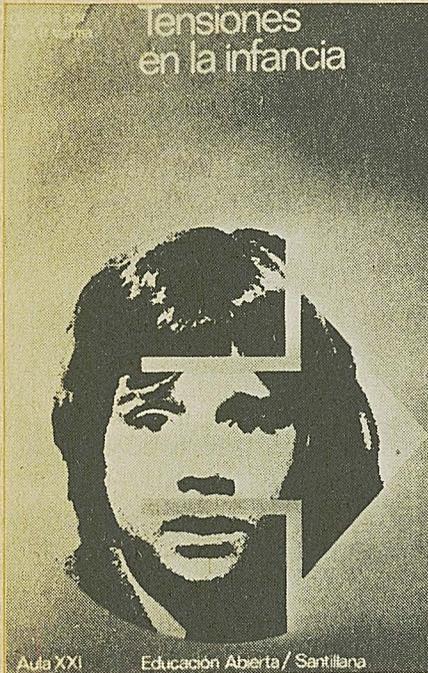
Finalmente diremos que este libro cumple dos objetivos: atraer al lector no especializado y colaborar con los profesores al proporcionarles un buen medio para la enseñanza de la literatura española contemporánea. Valioso para los estudiantes, que encontrarán en muchos de estos **Ensayos** un modo de acercarse al espíritu de nuestra cultura, reflexionando acerca de los temas desarrollados por sus autores.

Prof. Dina Taky Maragaño
Jefe Depto. de Filosofía, CPEIP



TENSIONES EN LA INFANCIA

EDITOR: Ved P. Varma (Incluye artículos de J. D. Kershaw, Lorna Wing, Philip Williams y otros)
EDIT.: Educación Abierta/Santillana, Madrid, 1976. 288 págs.



Tensiones en la Infancia es la reunión de once artículos sobre niños disminuidos en la escuela. Abarca temas propios de la educación especial, refiriéndose, por ejemplo a niños psicóticos, delincuentes, ciegos, sordos y con deficiencias físicas o afectivas.

Todos los artículos giran en torno al concepto de tensión, cambiando, así, el tradicional enfoque de "niños con problemas" por "niños en tensión". Para los autores, mirar las deficiencias o minusvalías con este concepto no sólo permite una visión más amplia e integradora de la situación, sino que además encamina hacia un mejor desarrollo educativo de esos niños.

Numerosas historias de casos y am-

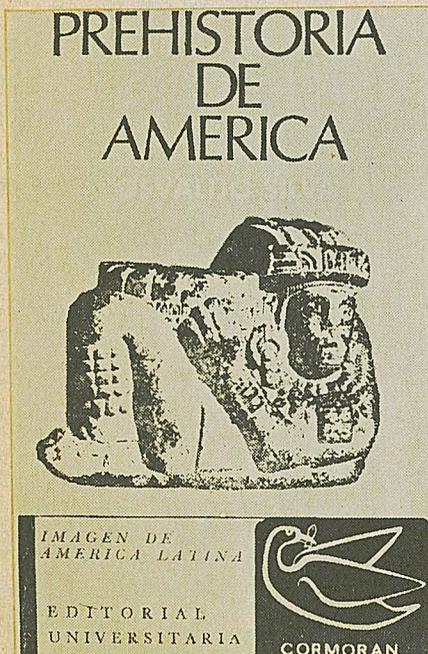
plia información sobre los resultados de las investigaciones de la década del 70, contribuyen a la descripción de los cuadros clínicos objeto de estudio. Todos los artículos brindan principios y normas generales que facilitan la identificación de las tensiones infantiles; a la vez que indican cómo servirse de instrumentos de medición y exploración.

Tensiones en la Infancia es una obra destinada de preferencia al educador especial, pero también ayudará a los padres que viven este drama, en la comprensión y tratamiento de sus hijos.

Prof. *Patricio Varas Santander*
Depto. de Filosofía, CPEIP

PREHISTORIA DE AMÉRICA

AUTOR: Osvaldo Silva Galdames
EDIT.: Universitaria, Santiago de Chile, 1977. 273 pp. 3ª edición.



El texto presenta una visión panorámica de la evolución cultural en la América Precolombina.

Desde el arribo de los primeros cazadores recolectores, su desarrollo pone de manifiesto el modo cómo fueron experimentando y acrecentando su tecnología, conocimientos, creencias y concepciones del mundo, hasta llegar al nacimiento de las civilizaciones. El tema, entonces, se focaliza en Mesoamérica y los Andes Centrales, centros generadores de las sociedades altamente complejas que encontraron los conquistadores europeos en el siglo XVI.

El autor utiliza un lenguaje accesible a los estudiantes de enseñanza media y al público en general. Elabora una síntesis que incluye las nuevas tendencias y descubrimientos de la arqueología americana, con el objeto de analizar la ocupación del territorio americano y el surgimiento de civilizaciones que impresionaron a los conquistadores.

Para explicar el desarrollo de las culturas precolombinas, el profesor Osvaldo Silva plantea secuencias cultura-

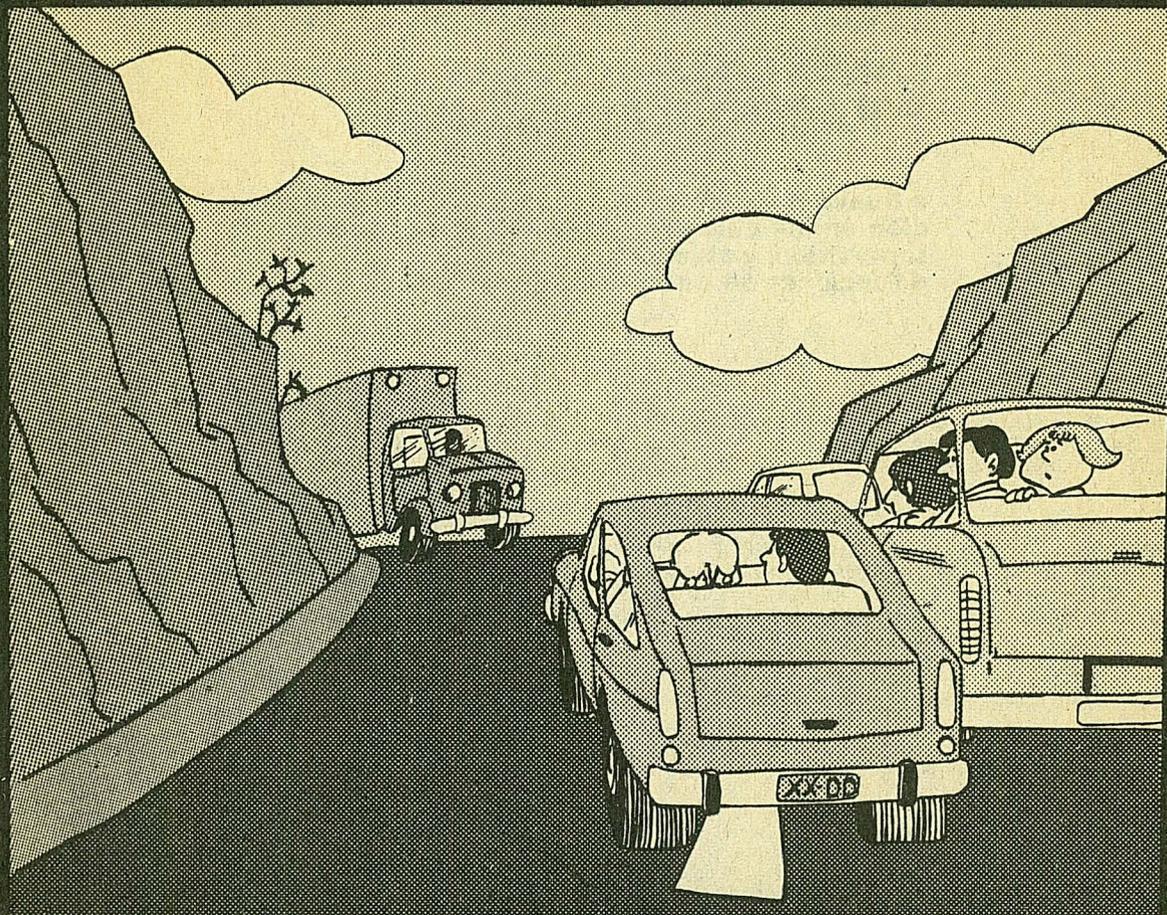
les vinculadas íntimamente con la ecología. Desde la etapa lítica hasta la postclásica, presenta sistemáticamente los avances experimentados por los amerindios, reconstruyendo con enfoque de arqueólogo las estructuras económicas, sociales, políticas e ideológicas. El análisis es riguroso. Los restos materiales encontrados le sirven de apoyo para elaborar una síntesis magistral del pasado más antiguo del hombre americano.

Aztecas, mayas e incas se nos presentan como depositarios de una prolongada tradición cultural, cuyas raíces se hunden en las todavía enigmáticas civilizaciones olmeca y chavín.

Esta **Prehistoria de América** deberá constituirse en un texto de consulta esencial para los estudiantes de enseñanza media, toda vez que logra la cobertura de un importante período de la evolución cultural de América.

Prof. *Miguel González Figueroa*
Rector del Liceo A N° 125
San Bernardo

Usted dice saberlo muy bien



Que no se puede adelantar en carreteras
sin tener presente todas las condiciones
de seguridad.

ENTONCES ¡RESPETELO!



de usted
depende



ESTABLECEN ESTRUCTURA Y FUNCIONAMIENTO TÉCNICO-PEDAGÓGICO DE LA ENSEÑANZA FISCAL Y PARTICULAR DEL PAÍS

- Nueva normativa fija tres niveles de organización en los colegios: dirección, planificación y supervisión, y ejecución.
- Funciones de cada uno de los niveles.

Con fecha 22 de abril de 1981, el subsecretario de Educación envió a los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación el Instructivo N° 15, sobre esta materia, cuyo texto se transcribe a continuación:

ORD. N° 175

ANT. INSTRUCTIVO N° 10 DE 14/1/81. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN, SOBRE SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISIÓN. MAT. REMITE INSTRUCTIVO N° 15, QUE IMPARTE NORMAS TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

SANTIAGO, ABRIL 22 DE 1981.

DE: SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN.

A: SECRETARIOS REGIONALES MINISTERIALES DE EDUCACIÓN.

1. La libertad de enseñanza otorga el derecho a la iniciativa privada de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

2. En el Instructivo N° 10 se establece un Sistema Nacional de Supervisión que comprende los distintos niveles técnicos operativos de la función supervisora del Ministerio de Educación.

3. Se ha determinado que el buen funcionamiento de un establecimiento educacional, fiscal o particular, necesita de una estructura e implementación curricular mínima, la cual se especifica en el documento que se adjunta.

Las disposiciones señaladas en este documento deberán ser ampliamente difundidas, estudiadas y operativizadas en las Unidades Educativas de los diferentes niveles de su jurisdicción.

Saluda a Ud.

MANUEL JOSÉ ERRÁZURIZ ROZAS
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

MJER/MICV/eon.

DISTRIBUCIÓN

Secretarios Regionales
Ministeriales de Educac.
Archivo.

DISPOSICIONES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PARA EL FUNCIONAMIENTO DE LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES FISCALES Y PARTICULARES, RECONOCIDOS COOPERADORES DE LA FUNCIÓN EDUCACIONAL DEL ESTADO.

I FUNDAMENTACIÓN:

Teniendo presente que:

1. La garantía constitucional de la libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

2. Es responsabilidad del Estado cautelar la calidad de la educación.

3. La acción educativa debe desarrollarse en forma planificada y cooperativa.

4. La unidad educativa debe procurar como acción fundamental proveer los más altos niveles posibles de aprendizaje a sus educandos, a fin de facilitar su desarrollo integral.

El Ministerio de Educación Pública establece un conjunto de

disposiciones referidas a la estructura y organización técnico-pedagógica básica que deberá tener cada establecimiento educacional —fiscal o particular o reconocido como cooperador de la función educacional del Estado—, con el objeto de garantizar las condiciones necesarias para la implementación y desarrollo del Currículum.

II LA UNIDAD EDUCATIVA:

El establecimiento educacional o unidad educativa, cualquiera sea el nivel o modalidad que atiende, población escolar y número de docentes, debe: Constituir un sistema cuyos elementos integradores están destinados a concretar el proyecto educativo que la sociedad auspicia.

Contribuir a la formación integral de la persona, ampliando las posibilidades de aprender más allá de la dimensión-espacio-temporal en que se encuentran y de acuerdo con objetivos claramente determinados.

Desarrollar su importante función social, a través de un proceso **planificado** que incluye, dentro de una concepción integral y coherente, todas las acciones educativas.

Definir, organizar, implementar y evaluar el complejo conjunto de elementos curriculares, mediante los cuales la institución escolar espera producir efectivamente el encuentro del alumno con el campo organizado del SABER, de acuerdo con objetivos determinados.

Con el propósito de poder responder adecuadamente a los fines señalados y a las funciones específicas que le caracterizan, es necesario que las distintas unidades educativas posean una estructura y organización técnico-pedagógica mínimas —las que podrán ampliarse en su formación y funciones de acuerdo a su propia realidad— en los términos que a continuación se señalan:

III DE LOS NIVELES DE LA ESTRUCTURA DE ORGANIZACIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA:

Existirán 3 niveles de organización técnico-pedagógica:

- a) —NIVEL DE DIRECCIÓN
- b) —NIVEL DE PLANIFICACIÓN Y SUPERVISIÓN
- c) —NIVEL DE EJECUCIÓN

a) —**EL NIVEL DE DIRECCIÓN:** Este nivel lo constituirá la Dirección misma del establecimiento, quien es a su vez la responsable del funcionamiento total del plantel. Su marco de acción lo proporcionan la política educacional nacional, los planes regionales del sector y las disposiciones legales y reglamentarias vigentes.

Funciones:

—Planificar, organizar, ejecutar, supervisar y evaluar las actividades relacionadas con el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

—Cautelar la existencia de recursos humanos idóneos para ejercer la función respectiva, en conformidad a las disposiciones en vigencia.

—Informar oportunamente al personal de su dependencia de las normas legales y reglamentarias vigentes, en especial aquellas referidas a planes y programas de estudio, sistema de evaluación y promoción escolar, supervisando su correcta aplicación.

—Procurar la existencia de material didáctico suficiente y adecuado al nivel y modalidad de enseñanza que imparta el establecimiento.

—Supervisar las actividades de orientación educacional, vocacional y profesional del establecimiento.

—Asesorar a los organismos de la comunidad vinculados con el establecimiento en materias educacionales y culturales.

—Estimular y facilitar el perfeccionamiento y/o capacitación del personal de su dependencia, como asimismo la investigación y experimentación educacional.

—Promover el desarrollo de planes y programas especiales técnico-pedagógicos, complementarios a la instrucción.

—Crear canales de comunicación que favorezcan el mejoramiento del proceso educativo.

—Velar por que el profesorado de los cursos, niveles, departamentos o áreas de estudio realicen sus actividades planificada y coordinadamente, procurando su activa participación en las distintas organizaciones o instancias técnico-pedagógicas existentes.

b) —**NIVEL DE PLANIFICACIÓN Y SUPERVISIÓN:** Corresponderá a la Unidad Técnico-Pedagógica las acciones propias de este Nivel.

La Unidad Técnico-Pedagógica es el organismo encargado de programar, organizar, supervisar y evaluar el desarrollo de las actividades curriculares.

Estará integrada por especialistas o personal idóneo para cumplir funciones relativas a Orientación, Evaluación, Planes y Programas.

El número de integrantes y las horas que se otorguen a quienes se haya asignado para integrar la Unidad Técnico-Pedagógica, deberá ser lo suficiente como para asegurar la asesoría básica en dichas funciones. La realidad de recursos y las necesidades de asesoría que existan en cada establecimiento deberán constituir variables de importancia en la distribución del personal y del tiempo, para determinar la estructura de este organismo de apoyo a las actividades curriculares. La (s) autoridad (es) del establecimiento deben tomar las medidas pertinentes para asegurar la efectiva e importante participación de la Unidad Técnico-Pedagógica en la estructura del sistema escuela; con ello se asegurará que la acción educativa se desarrolle en forma planificada, cooperativa e integrada.

Funciones generales de Unidad Técnico-Pedagógica

—Velar por el mejoramiento del rendimiento escolar, impulsando planes y programas especiales de reforzamiento de los aprendizajes estudiantiles.

—Dirigir la organización, programación y desarrollo de las actividades de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

—Dirigir la organización, programación y desarrollo de las actividades de orientación educacional, vocacional, profesional, habilitadora y/o rehabilitadora, cuando corresponda.

—Supervisar el desarrollo de los contenidos programáticos, adecuándolos con criterios de flexibilidad curricular.

—Promover la aplicación de medios, métodos y técnicas de enseñanza que aseguren, con efectividad, el aprendizaje en los educandos.

—Programar y proveer los recursos necesarios para desarrollar acciones de perfeccionamiento y/o capacitación del personal docente.

—Planificar, desarrollar y evaluar planes y/o programas especiales de instrucción complementarias.

—Evaluar durante el proceso y al finalizar las acciones curriculares realizadas en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, con fines de verificar el nivel de los logros alcanzados y tomar las decisiones pertinentes.

De las funciones de los especialistas integrantes de la Unidad Técnico-Pedagógica:

Del Evaluador:

—Asesorar a los docentes en las etapas de organización, programación y desarrollo de las actividades de evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

—Orientar al profesorado hacia la correcta interpretación y aplicación de las normas legales y reglamentarias vigentes sobre evaluación y promoción escolares.

—Contribuir al perfeccionamiento del personal docente del establecimiento en materias de evaluación educacional.

—Asesorar al profesorado en el diseño e implementación de procedimientos evaluativos.

—Asesorar la creación, organización y funcionamiento del archivo de Información Curricular.

—Establecer diseños y/o modelos evaluativos que permitan obtener información de necesidades, proceso y producto de las acciones curriculares que se están realizando.

Del Orientador:

—Planificar y coordinar las actividades de orientación educacional, vocacional y profesional del establecimiento.

—Asesorar específicamente a los profesores-jefes en sus funciones de guía del alumno, a través de la Jefatura y Consejo de Curso, proporcionándoles material de apoyo a su labor.

—Asesorar técnicamente a profesores de asignaturas, cursos y especialidades en materias de rendimiento escolar con el fin de facilitar la detección de diferenciaciones en el ritmo de aprendizaje.

—Atender problemas de orientación educacional, vocacional y

profesional, a nivel individual y grupal, en sus aspectos psicológico, pedagógico, socioeconómico y cultural.

—Coordinar y asesorar la programación de las actividades propias de Programas Especiales (Escuelas para Padres, Senescencia, Alcoholismo y Drogadicción, etc.).

—Coordinar el proceso de seguimiento del alumno y elaborar el panorama de posibilidades sobre prosecución de estudios y/u ocupacionales.

—Contribuir al perfeccionamiento del personal del establecimiento en materias de Orientación.

Del especialista en Métodos y Programas de Estudios:

—Proponer, al nivel que corresponda, las readecuaciones necesarias de los programas vigentes de acuerdo con las necesidades y características propias de la comunidad escolar y conforme con las normas existentes.

—Proponer la adquisición y/o confección de material didáctico y textos de estudios acorde a los requerimientos del plantel y procurar el uso racional de los recursos existentes.

—Velar por la adecuada aplicación de los planes y programas de estudios.

—Sugerir y colaborar en la experimentación de técnicas, métodos y materiales de enseñanza, para una optimización del trabajo a nivel de aula.

—Realizar estudios que permitan determinar necesidades en aspectos metodológicos del personal, con fines de contribuir a su perfeccionamiento.

c) —EL NIVEL DE EJECUCIÓN:

Debe poner en marcha el Programa Curricular diseñado por el plantel, con fines de promover el desarrollo integral y armónico del educando mediante el proceso educativo.

En este nivel corresponde el desempeño de los docentes en las diferentes asignaturas, cursos o especialidades. En este ámbito, el docente es responsable de orientar la enseñanza en conformidad con los objetivos de la educación (nacional, regional, local) del establecimiento y de su especialidad.

Funciones del Docente:

—Planificar, organizar, desarrollar y evaluar el proceso enseñanza-aprendizaje que contribuya al desarrollo integral y armónico del alumno.

—Contribuir a desarrollar en el alumno valores, actitudes y hábitos, en concordancia con los objetivos de la Educación Nacional.

—Realizar una efectiva orientación educacional, vocacional y profesional adecuada a las necesidades formativas, aptitudes e intereses de los educandos.

—Responsabilizarse de los aspectos disciplinarios de los alumnos, cumpliendo y haciendo cumplir las normas de seguridad, higiene, bienestar, etc.

—Integrar su acción docente a la labor de otros profesores y especialistas, con fines de desarrollar programas de equipos interdisciplinarios.

—Diseñar alternativas instruccionales y actividades de aprendizaje en un número suficiente, como para asegurar efectivos cambios conductuales en sus estudiantes.

—Participar en reuniones técnicas generales del establecimiento y en aquellas relacionadas con el desempeño de su función específica.

—Mantener comunicación permanente con los padres y apoderados para vincularlos al desarrollo del proceso educativo.

IV LOS CONSEJOS TÉCNICOS, ORGANISMOS QUE RELACIONAN LOS TRES NIVELES DE LA ESTRUCTURA DE ORGANIZACIÓN TÉCNICO-PEDAGÓGICA:

Dentro de la organización técnico-pedagógica, a nivel de establecimiento, los CONSEJOS TÉCNICOS deben construir organismos que relacionan los tres niveles estructurales ya señalados. Como tales, son organismos de estudio, informativos y consultivos de las decisiones, normas y planteamientos que respecto del Currículum se han formulado. En ella participan cada uno de los estamentos integrantes de los tres niveles, con el propósito de cumplir las siguientes funciones como Consejo Técnico:

—Programar, coordinar y evaluar las actividades que se desarrollan en el establecimiento.

—Analizar documentos y asuntos técnicos, sugiriendo las medidas que se estiman procedentes para el mejoramiento del proceso educativo.

—Analizar situaciones específicas referidas al alumnado y proponer soluciones cuando proceda.

—Establecer criterios de unidad en la aplicación de métodos y técnicas pedagógicas.

—Proponer e impulsar acciones que promuevan el perfeccionamiento del proceso educativo.

—Difundir y apoyar las experiencias de valor educativo.

—Cautelar que las actividades planificadas para ser desarrolladas por los alumnos y otros en que éstos participen tengan significación educativa.

—Coordinar e integrar las asignaturas del Plan de Estudio.

INSTRUCTIVO SOBRE EL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISIÓN

El subsecretario de Educación, Manuel José Errázuriz, ha enviado con fecha 14 de enero de 1981, a los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación el instructivo N° 10 acerca de la organización del Sistema Nacional de Supervisión, cuyo texto es el siguiente:

ORD. N° 20
ANT. ORD. N° 013 (Instructivo N° 7) de 9/1/81
de Subsecretaría de Educación. Traspasos Escuelas a Municipios.
MAT.: Remite documento sobre "El Sistema Nacional de Supervisión".
SANTIAGO, 14 de enero de 1981.

DE: SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

A: SECRETARIOS REGIONALES MINISTERIALES DE EDUCACIÓN

1. Teniendo presente el principio de subsidiariedad y que el Estado es responsable de aplicar las disposiciones legales y reglamentarias que conlleven el logro del Bien Común en toda su dimensión, corresponde al Ministerio de Educación normar y supervisar la función educativa.

2. Esto implica desprenderse de la facultad de administrar los recursos humanos y materiales de los establecimientos educacionales, pero el Ministerio conservará la responsabilidad de efectuar el control de calidad de la educación que se imparta.

3. Para cumplir esta última función de supervisión, se hace necesario organizar un Sistema Nacional que permita operar científicamente desde los niveles central, regional y provincial, proyectado hacia la unidad educativa.

4. El documento adjunto se refiere a tal materia, por lo cual deberá ser ampliamente difundido y analizado en todos los niveles de su jurisdicción.

Saluda a Usted,

MANUEL JOSÉ ERRÁZURIZ ROZAS
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

MJER/MICV/eon.

Distribución:

- Secretarios Regionales Ministeriales de Educación.
- Archivo.

LA SUPERVISIÓN EN EL MARCO DE UN ESTADO SUBSIDIARIO

I. MARCO TEÓRICO:

1. Fundamentos filosóficos y jurídicos para un Sistema Nacional de Supervisión.

El Supremo Gobierno considera al Hombre como un ser dotado de espiritualidad, trascendente y por tanto con derechos inherentes a su naturaleza. Desde este punto de vista, el Hombre es superior al Estado, por consiguiente no puede aquél estar al servicio de éste.

El fin del Estado debe ser la consecución del Bien Común, entendido como: "el conjunto de condiciones sociales que permita a todos y a cada uno de los chilenos alcanzar su plena realización personal".

En el marco de un Estado subsidiario corresponde a los miembros de la comunidad asumir todas aquellas funciones que le permitan lograr su plena realización individual y social y sólo compete al Estado ejecutar las acciones que, por su naturaleza o envergadura, desborden las posibilidades de las personas o grupos intermedios de la sociedad.

La Educación, en lo que dice relación con el desarrollo integral del hombre, con la posibilidad de acrecentar todas sus potencialidades y adquirir plenitud como persona, realizándose en su ser individual y universal, constituye uno de los elementos más importantes del Bien Común.

En este contexto, corresponde al Estado garantizar la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos y asegurar el acceso de cada uno de ellos a la Educación.

Para cumplir con estos principios en el artículo 10° de la Constitución Política del Estado, de 1980, se reconoce a los padres "el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos," y se entrega al Estado la obligación de "otorgar especial protección al ejercicio de este derecho".

La libertad de enseñanza es amplia y no tiene más límites que los impuestos por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La gestión educacional se entrega a las organizaciones sociales intermedias, para que ellas, en su calidad de grupos participantes, con aptitud creadora y genuina originalidad, puedan actuar con flexibilidad y en la debida oportunidad ante los requerimientos de las necesidades, características e intereses de las distintas comunas del país.

El desafío se plantea en la búsqueda de fórmulas que permitan establecer una justa equivalencia entre el respeto a las diferencias geográficas, económicas y culturales y la mantención de los valores comunes y unificadores de la nacionalidad.

De acuerdo a lo anterior, el inciso 5° del artículo 11° de la Constitución Política dispone que "una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas de general aplicación que permitan al Estado velar por su cumplimiento".

Corresponde al Ministerio de Educación perfeccionar los mecanismos de control y supervisión de la actividad educativa, a través de un organismo que integre a todos los elementos y factores del proceso educacional, con el fin de cautelar el principio de unidad nacional y asegurar la idoneidad, calidad y coordinación de las diversas manifestaciones de la educación, en los niveles básico y medio.

Con tal propósito se hace necesario implementar un servicio técnico coherente y científico, que para estos efectos se ha denominado Sistema Nacional de Supervisión.

La función que deberá cumplir dicho sistema se encuentra avallada, además, por los siguientes documentos oficiales:

El Decreto Supremo N° 971 de 1977, del Ministerio del Interior, el cual aprueba "La Estrategia Nacional de Desarrollo Económico y Social" de ODEPLAN (Política a largo plazo), postula que:

Independientemente del sistema de financiamiento a utilizar, ya sea con aportes de los propios interesados o con aportes del Estado, tendientes a garantizar la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación, la administración o gestión de los establecimientos de educación, manteniéndose sujetos a las normas y programas del Ministerio, deberá ser traspasada progresivamente a las organizaciones intermedias de la comunidad.

Estas organizaciones deberán acatar las directrices impartidas por el Ministerio de Educación, en cuanto a programas de estudio, pautas de evaluación y demás normas pertinentes.

La Directiva Presidencial sobre la Educación Nacional, 1979, afirma que:

"En general, y a fin de disminuir los déficit educacionales, el Estado fomentará la enseñanza particular, sin que ello signifique postergar su propia y preferente obligación de educar, ni que renuncie a su función superior, normativa y fiscalizadora, en materia de instrucción."

El D.F.L. N° 1-3063 de 1980, del Ministerio del Interior, en su artículo 3° establece que:

"Las Municipalidades que tomen a su cargo la atención de un servicio, se ajustarán en su gestión a todas las disposiciones que sobre el particular rigen para tal actividad y estará sujeta a la supervigilancia técnica y fiscalización que disponga la ley, de parte de las entidades y servicios especializados."

Por lo que se refiere específicamente a establecimientos educacionales y a los que realicen prestaciones de salud, en su gestión por las municipalidades y en cuanto a supervigilancia y fiscalización quedarán sujetos a las mismas normas aplicables a los establecimientos de uno y otro género, que pertenecen o se explotan por particulares."

El Decreto Ley N° 3476 de 1980 (Ley de Subvenciones) del Ministerio de Educación, en su artículo 8° establece que:

"Corresponderá al Ministerio de Educación Pública velar por el estricto cumplimiento de las disposiciones de esta ley y su reglamento..."

El Decreto Supremo N° 8144, de 1980 (Reglamento del D.L. N° 3476/80) en su artículo 39 afirma que:

"La inspección y control de la aplicación de la ley de Subvenciones y del presente reglamento corresponderá al Ministerio de Educación Pública, en sus niveles, central, regional y provincial..."

El Decreto Supremo N° 8143 de 1980 (Reglamenta los requisitos de adquisición y pérdida del reconocimiento de la función educacional del Estado a establecimientos de educación particular) en su artículo 15° expresa que:

"Los establecimientos declarados cooperadores de la función educacional del Estado, estarán sujetos a la Supervisión del Mi-

Ministerio de Educación Pública."

El Convenio tipo sobre traspaso de Escuelas a Municipalidades, en el artículo 3º establece que:

"El Ministerio de Educación tendrá la supervigilancia técnica y fiscalización del servicio traspasado, de acuerdo a las facultades que le otorga la ley respecto de los establecimientos educacionales que pertenecen o se explotan por particulares."

2. Consideraciones generales acerca de un Sistema de Supervisión.

A. Concepto de Supervisión:

La Supervisión es una función inserta en la Administración Educativa que, en un proceso continuo, está al servicio del desarrollo educativo, recoge la información necesaria para efectuar el control de calidad del Sistema y lo orienta y técnica a través de una asesoría técnica adecuada y oportuna.

Del concepto de Supervisión asumido, se desprenden sus características.

La supervisión debe ser:

- Planificada,
- objetiva,
- integrada e integradora,
- flexible,
- dinámica,
- creativa,
- cooperativa,
- permanente y
- evaluada.

El objetivo principal de la Supervisión es: mejorar la calidad de la Educación, esto significa mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

De este objetivo general se desprenden otros:

—asegurar que los procesos educativos se desarrollen de acuerdo a las orientaciones y directivas de la Administración.

—detectar e identificar áreas de problemas que entorpecen el funcionamiento eficiente del sistema.

—velar, mediante un control de calidad del Sistema, por el cumplimiento de las estrategias, planes, programas y proyectos específicos que implementan la Política del Sector.

—contribuir al establecimiento de buenas relaciones humanas y de un clima propicio que posibilite la realización personal y profesional de todos aquellos que participan en el sistema.

Las funciones de la Supervisión dicen relación directa con su objetivo general, y son de:

- control de calidad del sistema educativo
- diagnóstico
- asesoramiento, apoyo
- orientación
- estímulo
- coordinación, vinculación
- adaptación, regionalización y
- evaluación.

B. El proceso de la Supervisión en el marco de un Estado subsidiario:

Sobre la base del principio de subsidiariedad, el Supremo Gobierno ha creado las condiciones jurídicas para que organismos intermedios (Municipalidades y Corporaciones Privadas) asuman la gestión de la Educación. Al entregar la administración de los establecimientos a los municipios, se ha considerado que ellos podrán proporcionar un servicio educacional más expedito, eficiente y adecuado a las necesidades, posibilidades e idiosincrasia de la población.

El Ministerio de Educación dispondrá las medidas necesarias para que en los establecimientos administrados por grupos intermedios se apliquen correctamente las políticas que impulsa.

Con el fin de preservar los principios de unidad, continuidad y coordinación a nivel nacional, para asegurar la calidad del proceso educativo y resguardar la necesaria flexibilidad que permita la adecuación de planes y programas a la peculiar realidad de la comuna, debe existir una entidad central que norme, supervise, coordine y entregue los grandes criterios.

Corresponde cumplir la tarea mencionada a la Dirección de Educación, como el organismo técnico pedagógico de esta Secretaría de Estado.

Esto se traduce en la implementación del Sistema Nacional de Supervisión que, como un organismo operativo, integrado, armónico y dinámico, permita desarrollar dicha función en forma eficiente.

Este Sistema permitirá establecer un flujo de ida y regreso de informaciones entre los distintos niveles jurisdiccionales y la Unidad Técnica Central, para hacer más eficaces y eficientes las acciones de control de calidad y asesoría técnica a los Departamentos Regionales de Educación y de éstos a las Unidades Técnicas de sus respectivas jurisdicciones, facilitando una retroalimentación expedita y oportuna que contribuya a dinamizar y a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.

En concordancia con la legislación vigente, corresponderá a este Sistema Nacional la supervisión técnico-pedagógica de los siguientes establecimientos:

—Fiscales:

Estos serán supervisados directamente por el Ministerio de Edu-

cación, a través de las Secretarías Regionales Ministeriales y los Servicios Provinciales respectivos.

—Traspasados a las Municipalidades:

Según lo estipulado en el D.F.L. N° 1-3063/80, las Municipalidades tomarán a su cargo la ADMINISTRACIÓN del servicio traspasado.

Conforme a este criterio será de competencia de la Municipalidad:

—Prestar el servicio educacional en forma continua, racional y permanente, de acuerdo a las normas legales vigentes.

—Velar por el cumplimiento de las normas emanadas del Ministerio, especialmente las referidas a cupo de matrícula e idoneidad del profesor.

—Contratar el personal docente y no docente necesario para el buen funcionamiento de la unidad educativa.

—Conservar el establecimiento en condiciones físicas favorables para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

—Mantener el establecimiento dotado del material didáctico adecuado a la enseñanza que imparta.

—Administrar los fondos destinados a Educación (Subvenciones y otros).

—Cancelar los impuestos, contribuciones y otros gastos que devenguen y los pagos por consumos a las empresas de servicio de utilidad pública.

—Celebrar convenios para entregar la administración del establecimiento a Corporaciones Privadas, sin fines de lucro.

El Ministerio de Educación normará en lo técnico pedagógico y supervisará la correcta aplicación de la norma a través de las Secretarías Regionales Ministeriales y los Servicios Provinciales. Estos organismos informarán sobre su programa anual de supervisión a la Autoridad Edilicia respectiva.

—Particulares subvencionados declarados cooperadores de la función educacional del Estado.

Estarán sujetos a la supervisión técnica pedagógica del Ministerio de Educación, a través de las Secretarías Regionales Ministeriales y los Servicios Provinciales respectivos.

—Particulares no subvencionados declarados cooperadores de la función educacional del Estado.

Se relacionarán con el Ministerio de Educación para todos los efectos legales y reglamentarios, a través de la Secretaría Regional Ministerial o el Servicio Provincial correspondiente. En los casos que deban ser resueltos directamente por el Nivel Central, esta relación se efectuará con la autoridad competente, informando a la Secretaría Regional Ministerial cuando proceda. (D.S. N° 816/79 y D.S. N° 8143/80).

II ESTRUCTURA DEL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISION

1. Para efectuar un control de calidad que cumpla con su objetivo: mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje, se requiere de acciones técnicas durante y al final del proceso educativo, a fin de tomar las decisiones remediables con la expedición que corresponda.

El Sistema de Supervisión, con su correspondiente red nacional, debe, por lo tanto, constituir el enlace entre las metas fijadas y la realidad cambiante del medio, armonizando y abreviando la discrepancia entre ambas. Por ello, su actuación debe ser continua y progresiva, estar presente durante todo el proceso y exponer, periódicamente, sus conclusiones para sugerir, a la luz de éstas, las reorientaciones y ajustes necesarios.

En este contexto, el Sistema Nacional de Supervisión debe considerar, en su estructura, los tres niveles jurisdiccionales: Central, Regional y Provincial. Cada uno de ellos con objetivos, funciones y recursos humanos propios, que le permitan actuar en forma coordinada, armónica, fluida y eficaz para alcanzar su objetivo: lograr la máxima eficiencia en el aula.

2. Estructura.

A. Nivel Central.

a) Objetivo:

Procurar, mediante un control de calidad, el mejoramiento del Sistema Educativo y estimular, a quienes participan en él, para que contribuyan a mejorarlo.

b) Funciones y actividades generales.

—Orientar, asesorar y coordinar la acción supervisora de los equipos técnicos regionales y provinciales.

—Efectuar la supervisión a nivel nacional, aplicando instrumentos y pautas de supervisión y evaluación del Sistema.

—Procesar y elaborar la información recopilada, priorizar las necesidades, identificar los problemas técnico-pedagógicos existentes a nivel nacional, regional y provincial, determinar las alternativas de solución y cursarlas, para la toma de decisión, a la autoridad respectiva.

—Evaluar el plan anual de trabajo y las acciones correspondien-

tes al proceso de supervisión realizadas durante el período.

c) Recursos humanos.

Todos los integrantes de los Departamentos que conforman la Dirección de Educación, deberán cumplir funciones de supervisión técnico-pedagógicas, pero cada Departamento deberá considerar la existencia de supervisores generales que normen, planifiquen y coordinen las acciones supervisoras, nivel nacional.

B. Nivel Regional.

a) Objetivos:

—Velar, mediante un control de calidad del Sistema Educacional Regional, por el cumplimiento del Plan Anual Operativo Regional, con el fin de que los objetivos, metas y actividades de carácter técnico-pedagógico que éste contempla se cumplan efectivamente.

b) Funciones y actividades generales.

—Ejecutar, supervisar y evaluar las actividades contempladas en el plan de trabajo anual.

—Difundir las normas técnico-pedagógicas emanadas del nivel central y regional, y orientar hacia su correcta interpretación, administración y aplicación.

—Supervisar los Servicios Provinciales de la jurisdicción regional, aplicando instrumentos y pautas de supervisión y evaluación.

—Procesar y elaborar la información recopilada durante la supervisión, identificar los problemas técnico-pedagógicos existentes en la región y proponer las alternativas de solución al nivel de decisión que corresponda.

—Evaluar, de acuerdo a los objetivos propuestos a nivel del Sistema Educacional Regional, los logros alcanzados en relación al plan anual de trabajo e informar al nivel central.

c) Recursos Humanos.

Todos los integrantes de las Áreas de Educación deberán cumplir funciones de supervisión técnico-pedagógica.

Cada Área de Educación deberá considerar la existencia de Supervisores Generales que normen, planifiquen y coordinen las acciones supervisoras, a nivel regional.

C. Nivel Provincial.

a) Objetivo:

—Para la ejecución de la supervisión, operar en sus respectivos territorios geográficos, en conformidad a las normas de carácter técnico-pedagógico impartidas por el nivel nacional y regional.

b) Funciones y actividades generales:

—Supervisar la aplicación de las normas técnico-pedagógicas emanadas del nivel nacional y regional.

—Ejercer la supervisión técnico-pedagógica a nivel de unidad educativa, enfatizando el apoyo en aspectos de planificación curricular.

—Otorgar asesoría técnico-pedagógica, en forma directa e indirecta, a los establecimientos educacionales para contribuir a la solución de los problemas detectados durante el proceso de supervisión o planteados por las unidades educativas.

—Evaluar, de acuerdo a los objetivos propuestos a nivel del Sistema Educacional Provincial, los logros alcanzados en relación al plan anual de trabajo e informar al Nivel Regional.

—Evaluar la acción educativa desarrollada en el establecimiento educacional, e informar al Director Provincial para la toma de decisiones que permitan mejorar el proceso educativo.

—Informar al establecimiento educacional, a través del Director Provincial, los resultados de la supervisión ejercida en él.

c) Recursos Humanos.

La planta tipo del Servicio Provincial incluirá los técnicos necesarios para ejecutar las acciones de supervisión técnico-pedagógica, en su jurisdicción.

D. Nivel establecimiento.

La supervisión técnico-pedagógica, a nivel de establecimiento, corresponderá aparte del supervisor a los docentes superiores, en especial, al Director y la Unidad Técnico-Pedagógica.

III ESTRATEGIAS PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISIÓN

1. Determinar qué supervisar.

Se supervisará:

—El cumplimiento de los principios generales sobre la Educación chilena, fijados en las normas constitucionales, legales y reglamentarias y en la Política Educacional del Supremo Gobierno.

—El funcionamiento general y el logro de los objetivos específicos del establecimiento educacional.

—La función formativa del establecimiento.

—El clima organizacional existente en la unidad educativa.

—Las relaciones del establecimiento con la comunidad.

—El cumplimiento y adecuación de los planes y programas oficiales de estudio, en los respectivos niveles de enseñanza.

—La correcta interpretación y aplicación del sistema de evaluación y promoción vigente.

—La existencia de material didáctico suficiente y apropiado al nivel y modalidad de enseñanza del establecimiento.

2. La dotación de recursos humanos necesarios y profesores habilitados para ejercer la función docente, en conformidad a las disposiciones legales vigentes, que permitan el adecuado funciona-

miento de la unidad educativa.

—Las condiciones de capacidad, seguridad, higiene ambiental y salubridad suficiente para el número de alumnos que se atienden en el local destinado al funcionamiento del plantel educacional.

—La cantidad de alumnos, asignados a cada curso, mínima y máxima que, en cada caso, y para atender las exigencias pedagógicas, señala el reglamento (D.S. 8144/80).

—El funcionamiento de los cursos o ciclos de educación correspondientes al nivel de enseñanza que proporcionan las unidades educativas.

3. Determinar cómo supervisar.

El Sistema de Supervisión debe ser fluido, mantener una retroalimentación constante y lo suficientemente rápida, que facilite la ejecución de los ajustes necesarios en forma oportuna.

Esto se logra con un sistema estructurado técnicamente y administrado en forma adecuada. Es decir, el supervisor deberá: mantener canales de comunicación operando en todo momento, obtener el mayor grado posible de integración entre las personas a su cargo y con los niveles inmediatos y prestar una asesoría técnica constante, con el fin de proponer alternativas de solución a los problemas, en el momento que se detecten.

Entre las técnicas de supervisión más apropiadas para cumplir con estos principios se encuentran: las técnicas grupales e individuales, según la cantidad de personas que intervienen y las técnicas directas e indirectas, de acuerdo a la forma como se entregue u obtenga la información.

Según el nivel que realice la supervisión y los objetivos propuestos, se determinará el tipo de técnica a utilizar, por ejemplo:

—los Niveles Central y Regional, por su carácter de planificadores y coordinadores, aplicarán, preferentemente, las técnicas indirectas (cuestionarios, documentos de apoyo, etc.), y grupales (charlas, foro, etc.).

—el Nivel Provincial, por su carácter ejecutor, aplicará, preferentemente, las técnicas directas (entrevistas, visitas, charlas, observación, etc.).

4. Determinar quién supervisará:

—Nivel Central.

Planificará, coordinará y ejecutará la supervisión a nivel nacional.

—Nivel Regional.

Planificará, coordinará y ejecutará la supervisión e informará al Nivel Central.

—Nivel Provincial.

Planificará, coordinará y ejecutará la supervisión e informará al Nivel Regional.

Para desempeñar las funciones de supervisión se requiere de profesionales capacitados en estas materias.

5. Cuándo supervisar.

Se debe tener presente que la supervisión es una función permanente y substancial al proceso educativo. No obstante, las acciones específicas mínimas que se señalan, deberán realizarse con la periodicidad que se indica.

—Nivel Central:

Tres visitas anuales al Área de Educación de las Secretarías Regionales Ministeriales.

Primera visita: (marzo-abril) tendrá un carácter diagnóstico y asesor.

Segunda visita: (julio-agosto) tendrá un carácter formativo.

Tercera visita: (noviembre-diciembre) tendrá como objetivo efectuar la evaluación acumulativa de la labor desarrollada y proyectar las acciones para el año siguiente.

Cuando las circunstancias lo requieran, podrá aumentarse el número de visitas a las Áreas de Educación. Excepcionalmente se supervisarán, en forma directa, el Nivel Provincial y Establecimiento.

—Nivel Regional.

Tres visitas anuales a los Servicios Provinciales de la jurisdicción respectiva.

Primera visita: con carácter diagnóstico y asesor.

Segunda visita: con carácter formativo.

Tercera visita: para efectuar evaluación acumulativa de la labor desarrollada y proyectar las acciones para el año siguiente.

Cuando las circunstancias lo requieran y la existencia de recursos lo permitan, podrá aumentarse el número de visitas al Servicio Provincial.

Excepcionalmente se supervisarán, en forma directa, los establecimientos educacionales.

—Nivel Provincial.

El Nivel Provincial programará la supervisión a las unidades educativas de su dependencia, de acuerdo a las necesidades, requerimientos y recursos disponibles. Se considerará como mínimo una visita anual por establecimiento.

6.- Requisitos para la puesta en marcha del Sistema Nacional de Supervisión.

—Dotar las plantas de los niveles Central, Regional y Provincial con los respectivos cargos.

—Perfeccionar a los profesionales que desempeñarán funciones de supervisión.

—Consolidar jurídicamente el Sistema Nacional de Supervisión.

PROVISIÓN DE RECURSOS HUMANOS PARA EL SISTEMA NACIONAL DE SUPERVISIÓN

El subsecretario de Educación, Manuel José Errázuriz, envió el Instructivo N° 16 que instruye a los Secretarios Regionales Ministeriales sobre la forma de proveer recursos humanos calificados para el Sistema Nacional de Supervisión.

Su texto es el siguiente:

ORD. N° 174

ANT. Instructivo N° 10/81

MAT. Instruye sobre forma de proveer recursos humanos calificados para el Sistema Nacional de Supervisión.

SANTIAGO, 22 Abril 1981.

DE: SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

A: SEÑOR(A) SECRETARIO REGIONAL MINISTERIAL DE EDUCACIÓN.

1. El Ministerio de Educación ha iniciado la implementación del Sistema Nacional de Supervisión con el objeto de cumplir la función supervisora que le corresponde, de acuerdo al nuevo orden jurídico vigente.

2. En una primera etapa, se está aplicando un diseño experimental en la XIIIa. Región y en la provincia de Talca, el cual, una vez validado, se hará extensivo al resto del país.

3. La dotación de este Sistema requiere de recursos humanos calificados acordes con la responsabilidad que implica ejercer la supervisión educacional.

Los supervisores que integren los Equipos Provinciales deberán cumplir con ciertos requisitos profesionales que les permitan desempeñar sus funciones con eficiencia y eficacia.

Se considerará:

—Título de profesor (de Estado o Normalista)

—Tener calidad de E.T.R./P.P.S., o haber realizado cursos de especialización en Supervisión o postgrado en Educación.

—Un mínimo de 2 años de experiencia en labores de supervisión educacional (o asesoría pedagógica).

4. Ante la perspectiva de que el Proyecto mencionado se haga extensivo a otras regiones del país, en la medida que se cumple con el proceso de traspaso de los establecimientos a las Municipalidades, los Señores Secretarios Regionales Ministeriales deberán tomar las providencias del caso, para mantener, en el sistema educacional fiscal, al personal mínimo idóneo, que cumpla con los requisitos indicados y pueda, en el futuro, desempeñarse como supervisores en el Sistema Nacional de Supervisión.

El disponer de profesionales ya preparados para el efecto permitirá disminuir el costo del Proyecto.

5. A fin de facilitar esta acción informamos a usted que:

5.1. El Departamento de Educación de la Secretaría Ministerial

estaría, en principio, integrado por los siguientes especialistas:

- 1 Jefe de Departamento
- 1 Educación Parvularia
- 1 Educación Diferencial
- 1 Educación Adultos
- 1 Educación General Básica
- 1 Educación Media Humanístico Científica
- 1 Educación Media Técnico Profesional
- 1 Orientador
- 1 Evaluador
- 1 Planificador Curricular
- 1 Educación Extraescolar

5.2. Considerando el número de provincias de cada Región y la cantidad de establecimientos educacionales de cada una de ellas, corresponderá a esa Secretaría, en una primera estimación, disponer para la formación de sus equipos provinciales de un total aproximado de:

Región	Supervisores Educación Básica	Supervisores Educación Media
I	13	6
II	14	6
III	11	6
IV	47	6
V	66	24
VI	49	12
VII	73	12
VIII	112	24
IX	109	18
X	121	18
XI	11	6
XII	5	3
Región Metropolitana	132	72

Saluda a usted,
MANUEL JOSÉ ERRAZURIZ ROZAS
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN

MJER/GAC/ear

DISTRIBUCIÓN:

Secretario(a) Regional Ministerial de Educación,
Archivo.

CREA PROGRAMA ESPECIAL DE BECAS

D.F.L. N° 22. Santiago, 23 de Marzo de 1981. Vistos: lo dispuesto en el decreto ley N° 3.541, de 1980.

Considerando:

Las facultades que el decreto ley N° 3.514, de 1980, otorga al Presidente de la República para reestructurar las Universidades del país.

Que la reestructuración tiene por finalidad lograr un mayor grado de eficiencia y excelencia de las Universidades, para lo cual se requiere la dictación de las disposiciones que fueron necesarias al efecto.

Que es conveniente, junto con reorganizar las Universidades, ayudar a su perfeccionamiento mediante la incorporación de profesionales de alto nivel.

Que las necesidades del país exigen la formación de profesionales en áreas prioritarias para su desarrollo.

Decreto con fuerza de ley:

Artículo 1°. Créase un programa especial de becas que permita el perfeccionamiento en el extranjero de los egresados de las Universidades e Institutos Profesionales del país durante los dos años

siguientes a la fecha de egreso, los que deberán desempeñarse en ellos al término de la beca.

Podrán, asimismo, optar a dicho programa, dentro del plazo de 5 años contado desde su egreso, los académicos de las Universidades e Institutos Profesionales y los funcionarios de los servicios o instituciones públicas de la administración centralizada o descentralizada del Estado.

Se entenderá por beca para los efectos del presente decreto con fuerza de ley, los beneficios pecuniarios que se indican en el artículo 4° y por becario la persona que sea beneficiario de dicha beca. Mientras la beca no se otorgue, el interesado se denominará postulante.

Artículo 2°. El Presidente de la República decidirá el otorgamiento de las becas entre la nómina de los postulantes, así como la mantención o revocación de las mismas, en conformidad al presente decreto con fuerza de ley. Para estos efectos, el Presidente de la República actuará a través de un Consejo Especial de Becas, que estará integrado por el Ministro de Hacienda, el Ministro de Educación Pública y por el Ministro Director de la Oficina de Planificación Nacio-

nal (ODEPLAN) que lo presidirá, o por sus representantes. El Consejo oír el parecer del Ministro, Jefe Superior, Rector o Decano respectivo, para determinar las condiciones y aptitudes del postulante; si fuere necesario, el Consejo recabará las opiniones que le permitan evaluar tanto las aptitudes profesionales de los interesados como el nivel académico de las universidades o institutos superiores de estudios a que postulan.

El Consejo Especial se asesorará, además, por un Comité Técnico integrado por el Superintendente de Educación, el Director de Presupuestos y el Subdirector de ODEPLAN, que lo presidirá, cuya misión principal será la de preseleccionar a los postulantes según sus aptitudes profesionales y las futuras necesidades del país.

Artículo 3º. Sólo podrán optar a las becas del programa especial a que se refiere el presente cuerpo legal aquellos interesados que cumplan con los requisitos establecidos en el artículo 6º, los cuales deberán postular ante ODEPLAN en el formulario respectivo confeccionado por dicha repartición y acompañar los antecedentes que ésta les solicite.

Artículo 4º. Los becarios seleccionados tendrán derecho a los siguientes beneficios:

a) A un subsidio mensual equivalente a US\$ 500., que se incrementará en US\$ 150., mensuales por el cónyuge y en US\$ 80., mensuales por cada hijo carga de familia, que acompañen al becario al extranjero y mientras residan con él;

b) A la suma equivalente a los gastos por concepto de matrícula y demás derechos que la universidad cobre a los alumnos, así como los gastos por los cursos de idiomas necesarios para tales estudios;

c) A una asignación equivalente a US\$ 300., al año para gastos en libros y material de estudios;

d) A pasajes de ida y vuelta, hasta y donde el becario prosiga sus estudios, para él, su cónyuge y sus hijos carga de familia, siempre y cuando éstos se trasladen al extranjero para residir con aquél, y

e) A una suma que no excederá a US\$ 300. anuales para cubrir la prima del seguro de enfermedad para el becario, su cónyuge y sus hijos carga de familia.

Será atribución privativa de la autoridad correspondiente de las universidades, institutos profesionales, servicios o instituciones públicas a que pertenezca el funcionario o egresado, disponer la manutención total o parcial de sus remuneraciones mientras dura la beca, así como ordenar la comisión de estudios correspondiente.

Las sumas indicadas en la letra a) se elevarán a US\$ 620, US\$ 180 y US\$ 80, respectivamente, en el caso de aquellos becarios seleccionados cuya comisión de estudios no contemple la manutención ni siquiera parcial de sus remuneraciones.

Serán de cargo del becario los gastos en que deba incurrir para trasladarse al extranjero a cumplir la comisión de estudios, tales como aquellos relacionados con la obtención de pasaporte, impuestos de cualquier naturaleza, etc. y, en general, todo otro gasto que no estuviere expresamente cubierto con los beneficios señalados en este artículo.

Artículo 5º. Las becas se otorgarán por el período necesario para la obtención del grado académico o finalización de estudios a que el becario concurra, no pudiendo exceder de tres años. Al término de cada período académico el becario deberá acreditar, con documentación que sea suficiente a juicio de el Consejo Especial, las calificaciones obtenidas.

Artículo 6º. Serán requisitos para obtener una beca:

a) Encontrarse en alguna de las situaciones previstas en el artículo 1º de este decreto con fuerza de ley;

b) Obtener la autorización del Jefe del respectivo servicio o de la autoridad correspondiente para postular a la beca;

c) Acreditar que se ha sido admitido para realizar estudios de postgrado en alguna universidad extranjera o instituto de estudios superiores de reconocido prestigio, sin perjuicio de que, para ser tenido en consideración al momento de la selección, bastará acreditar que dicha admisión ha sido solicitada;

d) No estar sujeto a sumario administrativo ni haber sido sancionado con medida disciplinaria superior a la censura por escrito, y

e) No encontrarse actualmente procesado ni haber sido condenado por crimen o simple delito de acción pública, debiendo comprobarse esta circunstancia por certificado extendido por la autoridad competente.

Artículo 7º. El becario estará sujeto a las siguientes obligaciones:

a) Mantener un alto nivel de rendimiento en sus estudios y observar una conducta personal intachable.

b) Cumplir todas las exigencias académicas que los cursos demanden; conforme a la reglamentación aplicable a los mismos.

c) Regresar al país al término de los estudios correspondientes, de acuerdo a lo previsto al efecto por la universidad u organismo respectivo, para integrarse preferentemente a las universidades y demás instituciones docentes o de investigación, o a la administración pública, por períodos de a lo menos el doble del tiempo de permanencia en el exterior.

A menos que le fuere ordenada al becario por la autoridad correspondiente del servicio, organismo, empresa o institución a que pertenece, la realización de alguna práctica relacionada con los estudios efectuados, el Consejo podrá determinar se prorrogue la práctica ordenada, pero sin que pueda excederse el plazo señalado en el artículo 5º.

La obligación consignada en el inciso primero de esta letra podrá cumplirse en el plazo mínimo en él establecido o dentro de un plazo máximo de 12 años, tratándose de personas que ejerzan funciones docentes o de investigación en universidades o institutos profesionales en jornadas parciales, cuando así lo determine el rector respectivo.

d) Presentar al Consejo, a través de la Oficina de Planificación Nacional, duplicado del informe a que se refiere el artículo 149º del D.F.L. N° 338, de 1960, cuando corresponda, en la forma y plazos establecidos en ese precepto legal, informe que versará circunstancialmente sobre el contenido de los estudios, la proyección de los mismos, el sector o actividad y/o el servicio del Estado donde la aplicación de sus conocimientos sean más útiles y demás aspectos que exija la Oficina de Planificación Nacional.

Para asegurar el cumplimiento de las obligaciones establecidas en el presente artículo, el becario deberá rendir la caución señalada en el artículo 149 del D.F.L. N° 338, de 1960.

Artículo 8º Si el becario no estuviere regido por las normas del D.F.L. N° 338, de 1960, deberá cumplir las obligaciones señaladas en el artículo anterior, sin perjuicio de las que se pudieren prever en los estatutos de los organismos o empresas a los que pertenecen.

En tales casos, el consejo podrá pactar con el becario contractualmente dichas obligaciones, así como las cauciones tendientes a asegurar su cumplimiento, no pudiendo en ningún caso importar para el becario el rendimiento de doble caución.

Artículo 9º Además, el Consejo podrá estipular contractualmente con los becarios obligaciones y cauciones adicionales a las previstas en la ley o en el presente decreto con fuerza de ley, que aseguren debidamente que el becario aportará al Estado, institutos profesionales o a las universidades por un tiempo prudencial los conocimientos y experiencias que adquiera en el transcurso de la beca.

Artículo 10º. Sin perjuicio de las sanciones administrativas aplicables en el caso de incumplimiento por parte del becario de las obligaciones señaladas en los artículos anteriores, el Consejo pondrá suspender y, en casos graves, revocar la beca, como asimismo, si procediere, se hagan efectivas las cauciones correspondientes.

Artículo 11º. La Oficina de Planificación Nacional se encargará de todos los trámites relacionados con la postulación, concesión, prórroga, suspensión y término de las becas, en particular:

a) Recibir, clasificar y archivar las solicitudes de becas y demás antecedentes relacionados con ellas.

b) Encargarse de la tramitación de las becas hasta el total perfeccionamiento de la resolución que las conceda.

c) Poner a disposición del becario los beneficios establecidos en el artículo 4º en la forma prevista en el presente decreto con fuerza de ley.

d) Velar por el cumplimiento de las obligaciones del becario.

e) Poner en conocimiento del Consejo los casos de incumplimiento de sus obligaciones o infracciones en que incurriere el becario, para los efectos de la adopción de las sanciones o medidas correspondientes.

f) Los demás cometidos y tareas que le encargue el Consejo para la correcta aplicación del presente decreto con fuerza de ley.

Artículo 12º. Los beneficios establecidos en el artículo 4º serán puestos a disposición del becario mediante giros de las sumas correspondientes a un banco corresponsal situado en la plaza donde reside el becario en el extranjero, o de otra forma que disponga el Consejo, en la respectiva resolución que conceda la beca.

En ningún caso dichos beneficios podrán pagarse antes que la caución correspondiente esté debidamente rendida.

Artículo 13º. Declárase que el presente decreto con fuerza de ley no sustituye ni deroga el reglamento contenido en el decreto supremo N° 1147, de 1977, del Ministerio del Interior, el cual mantiene plena vigencia.

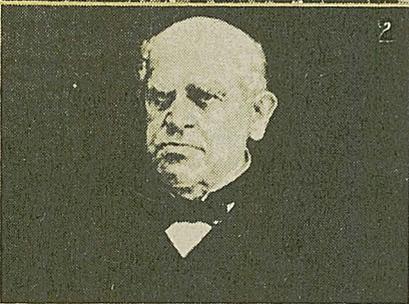
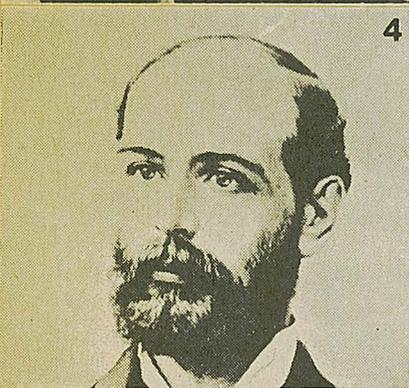
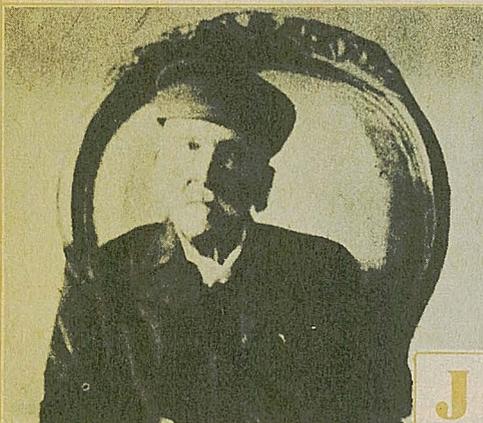
Artículo transitorio. El Programa a que se refiere el presente decreto con fuerza de ley comprende el otorgamiento de 400 becas, para lo cual la Ley de Presupuesto contemplará por única vez los aportes necesarios que requiera su cumplimiento.

Anótese, tómesese razón, comuníquese y publíquese. AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la República. Sergio Fernández Fernández, Ministro del Interior. Sergio de Castro Spikula, Ministro de Hacienda. Alfredo Prieto Bafalluy, Ministro de Educación Pública. Mónica Madariaga Gutiérrez, Ministro de Justicia. Miguel Kast Rist, Ministro del Trabajo y Previsión Social.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento. Saluda atentamente a Ud. Manuel J. Errázuriz Rozas, Subsecretario de Educación.

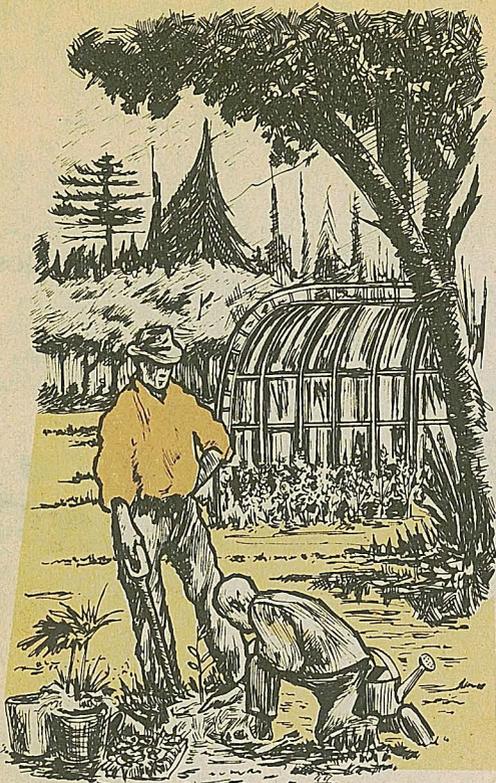
8 CRUCIGRAMA

Por Dossier



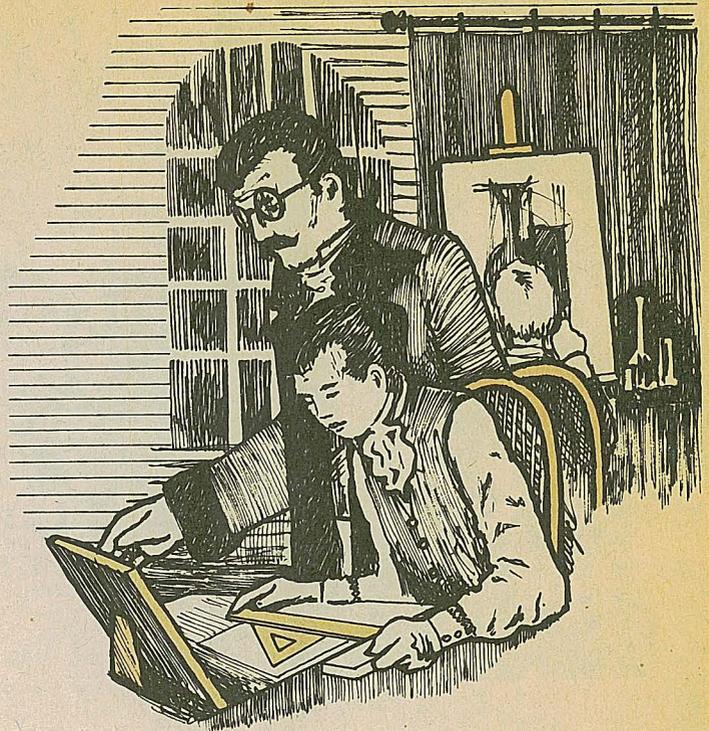
				Grasienta sin constelación	Ate-tiguará	Hago rimas	Suceso heroico	Astuto		Desato	Uranio	Instruir	
J	B	S							Suevo sin oxígeno				
	Crus-táceo								Fécha-lo sin T		Sodio		
	Circo										Con-jun-ción		
	Con-trarios a la moral												50
A												Es-cue-la parti-cular	
	Huevo alemán			1.000		Dios del viento						Sra. campesina	
	La flor y...			Tanta-lío		Iodo		Vocal		Auto Inglés		Cerca de	
						Destá-que-la		Cor-dura		Piedra semi-precio sa			
	Coges									Apelli-do			
		Con-jun-ción		Voca-les			Epo-cas			Nota musical			Uno
		Lim-pio	Hidró-geno	Olfa-tea		Olvi-dos	Río fran-cés						Alu-minio
E	Ampe-rio		Carbo-no			Voca-les				Fós-oro		Ar-tículo	
										Libro		Aula	
	Fe sin flúor		Filó-sofo										Na Cl
			Nivel										Plantí-grado
S											Torro		
	Orga-nismo Fiscal					Desci-freme-las					Es-cue-la Co-mer-cial		
						500							
	Atre-vida						Pedes-tal						

J.B.S. (1822 - 1912) Don José Bernardo nació en la ciudad de la fig. 1. Se le puede considerar el padre de la instrucción pública en Chile. Fue un verdadero apóstol de la enseñanza, un hombre que nació con alma de educador. En la Escuela Normal de Preceptores fue alumno del insigne educador argentino (fig. 2). En la ciudad de la fig. 3 fundó las primeras escuelas para obreros. Fue profesor de un niño que más tarde llenaría de orgullo a nuestra patria (fig. 4).
 Otras: "Tesoro de Bellas Artes", "El recreo del soldado chileno", "Silabario" etc.

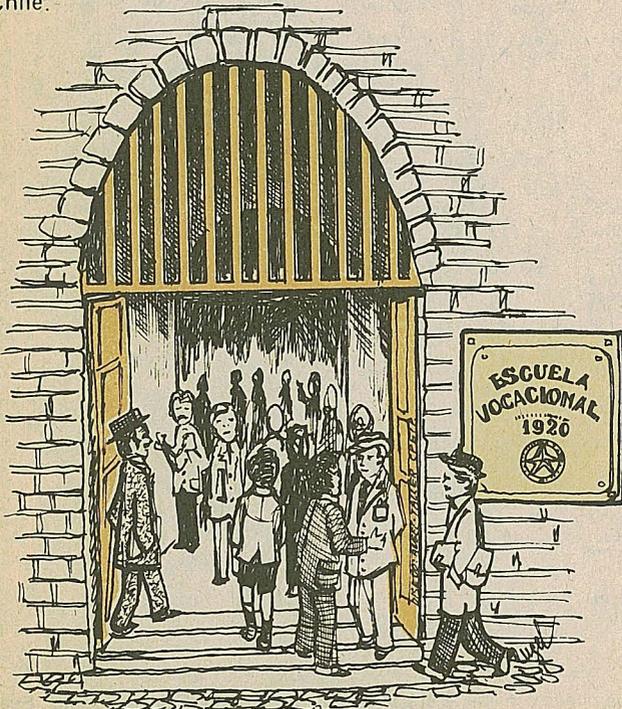


Por decreto de 13 de febrero de 1851 se creó la primera Escuela de Agricultura, la que se abrió en marzo de 1852 en la Quinta Normal de Santiago, con 30 alumnos, que debían estudiar agricultura teórica y trabajar prácticamente en las plantaciones, injertos, poda y cultivos.

El director, el agrónomo italiano Luis Sada de Carlo, había realizado el primer cultivo satisfactorio de arroz en Chile.



La primera escuela industrial creada por decreto de 6 de marzo de 1797, del presidente Avilés, fue la "Academia de San Luis", impulsada por Manuel de Salas. Empezó sus actividades en 1797, con clases de primeras letras, gramática y dibujo. En octubre de 1899, se agregaron las de aritmética y geografía, dictadas por el ingeniero Agustín Marcos Cabaleros.



Las primeras escuelas vocacionales (1, 2, y 4 de hombres y 3 de mujeres), fueron creadas en 1920, conforme a las disposiciones de la ley de Instrucción Primaria Obligatoria, de 26 de agosto de ese año.

SOLUCIÓN AL CRUCIGRAMA

8 CRUCIGRAMA Por Dossier

4	J	B	S	U	A	R	E	Z	S	U	E	V
	A	N	F	I	P	O			O		N	A
	A	R	T	I	M	O	R	A	L	E	S	L
	E	I	M	E	O	L	O					
	N	A	T	A								
	A	G	A	R	R	A	S					
	O											
	H											
	B	S	C	U	E	L	A	S	P	L	O	
	E	R	S	O	C	R	A	T	E	S		
	S	A	R	M	I	E	N	T	O			
	D	E	L	E	M	E	L	A	S			
	O	S	A									

J. S. (1822 - 1913) Don José Bernardo nació en la ciudad de la fig. 1. Se le puede considerar el padre de la instrucción pública en Chile. Fue un verdadero apóstol de la enseñanza, un hombre que nació con alma de educador. En la Escuela Normal de Preceptores fue alumno del insigne educador argentino (fig. 2). En la ciudad de la fig. 3 fundó las primeras escuelas para obreros. Fue profesor de un niño que más tarde llenó de orgullo a nuestra patria (fig. 4).
Otras: "Tesoro de Bellas Artes"; "El recreo del soldado chileno"; "Silabario" etc.

EL CPEIP PUEDE PROPORCIONARLE LOS MATERIALES QUE UD. NECESITA y sus alumnos lo notarán...

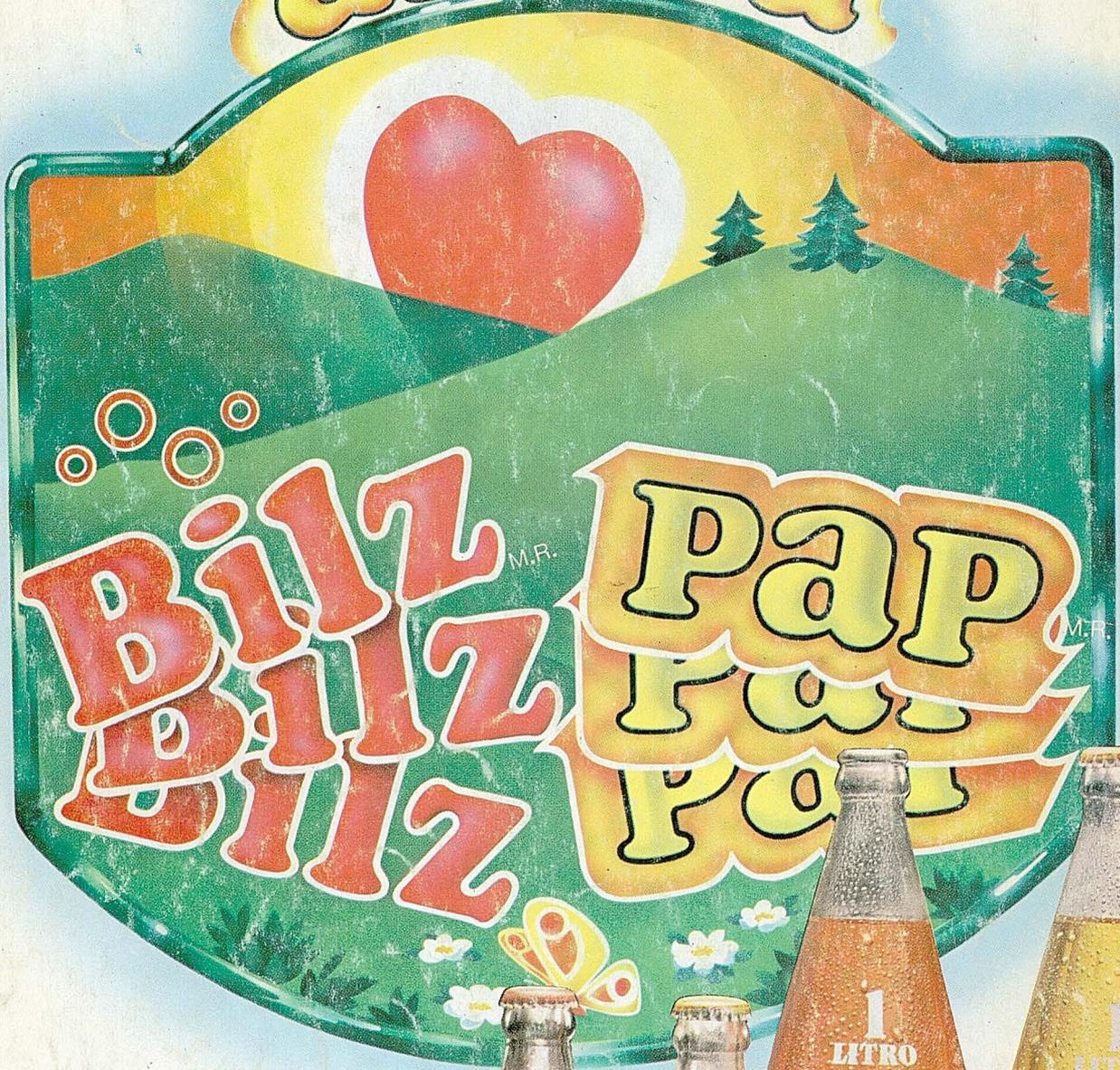


El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación ha elaborado una gran variedad de material didáctico en medios impresos, audiovisiones, grabaciones y guías metodológicas para la Enseñanza Básica y Media, que tienen como objetivo mejorar el desempeño del profesor en el aula.



- * Se pueden obtener en los siguientes locales de venta: - Revista de Educación, Alameda 1611, Fono: 722987, Santiago.
- Departamento de Material Didáctico en el C.P.E.I.P. en Lo Barnechea S/N. Fonos: 471359 - 471398 - Santiago.
- Próximamente en cada Secretaría Regional Ministerial de Educación.
- * Para mayores antecedentes diríjase a la dirección postal del Centro de Perfeccionamiento: Casilla 16162 - Correo 9 Providencia - Santiago-Chile.

ahora



Todo un mundo
de fantasía

