

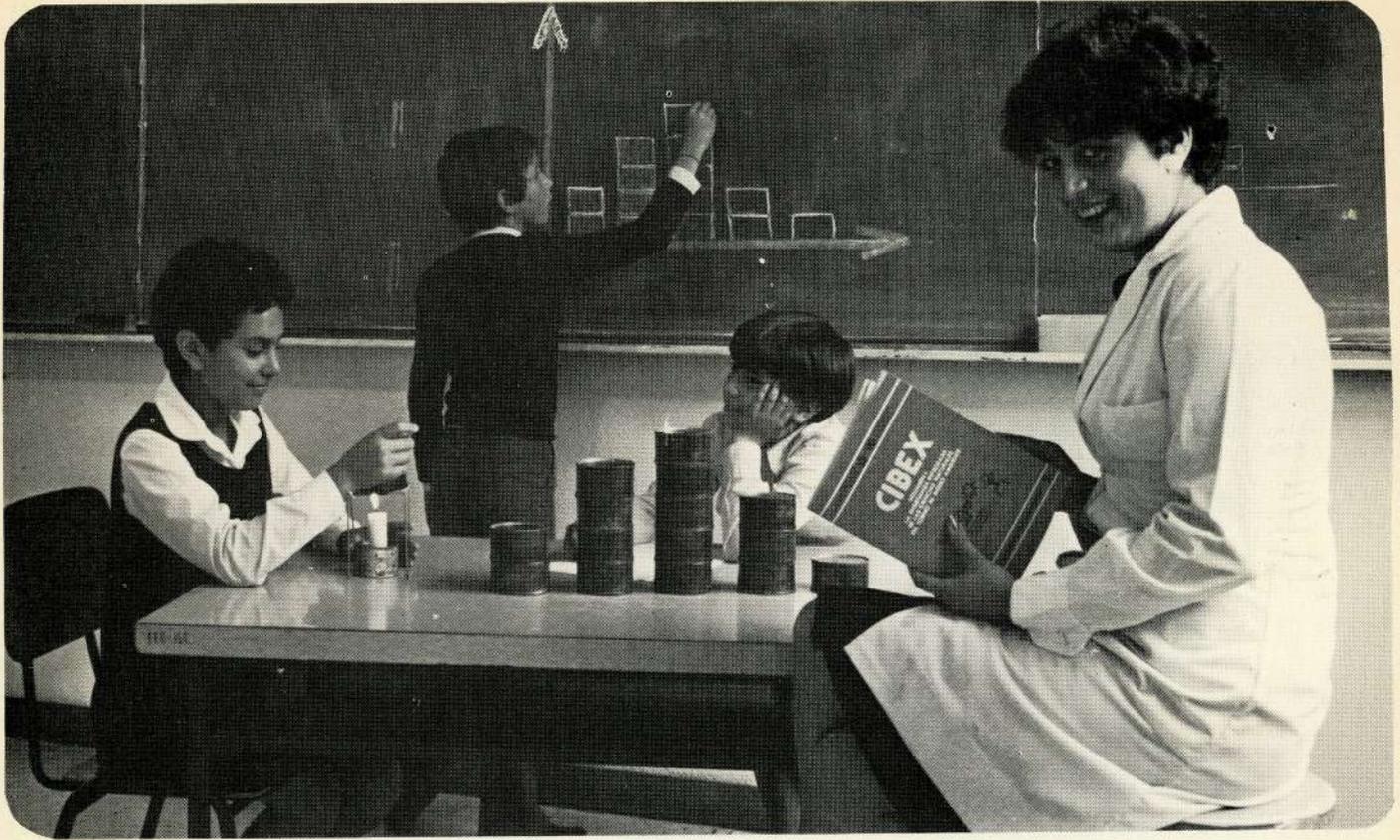
# REVISTA DE educación



**MATERIAL PARA EL  
MES DE LA PATRIA**  
LINEA DE TIEMPO Y MAPA EN DESPLEGABLES

BASES CONCURSO  
COMPARTAMOS  
EXPERIENCIAS DE  
APRENDIZAJE

# ¡Tenemos la solución!



## Ud. puede aplicar un enfoque actualizado y diferente para enseñar Ciencias Naturales

¡ Atención, Sres. Profesores de Educación General Básica!

El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación ha puesto a la venta el volumen I de la Serie "La Enseñanza Integrada de las Ciencias Naturales en torno al Medio Ambiente". Un texto de gran utilidad para el Profesor de aula comprometido con el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Naturales.



PROYECTO

# CIBEX

CIENCIAS INTEGRADAS BÁSICAS EXPERIMENTALES

Locales de Venta:

- » Oficina de Venta de Materiales Didácticos en Avenida Libertador General Bernardo O'Higgins N° 1611 - fono 715273
  - » Centro de Perfeccionamiento en Lo Barnechea s/n, casilla 16162, correo 9, Providencia, Santiago - fono 471359 - 471398
- valor del ejemplar CIBEX volumen I: \$ 400.

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

# REVISTA DE educación

Nº 139, agosto 1986  
 Santiago, Chile

MINISTRO DE EDUCACION

**Sergio Gaete Rojas**

SUBSECRETARIO DE EDUCACION

**René Salamé Martín**

Representante Legal de la publicación:

**Marta Soto Rodríguez**

Directora del Centro de Perfeccionamiento,  
 Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.  
 Domicilio: Camino Nido de Águilas s/n.  
 Lo Barnechea. Región Metropolitana.

Directora responsable de la publicación:

**Rosita Garrido Labbé**

Subdirector y Jefe de Redacción:

**Francisco Raynaud López**

Nicanor de la Sotta 1623, Santiago,  
 CHILE. Teléfono 711679

CONSEJO SUPERIOR

Presidente, Ministro de Educación

**Sergio Gaete Rojas**

**Braulio Arenas Carvajal**

**Oswaldo Cory Mouly**

**Héctor Croxatto Rexiño**

**Luis Gómez Catalán**

**Ricardo Krebs Wilckens**

**Alfonso Letelier Llona**

**Roque Esteban Scarpa Straboni**

**Marta Soto Rodríguez**

CONSEJO EDITOR

Presidente, Directora de la Revista

**Rosita Garrido Labbé**

**Clara Díaz Riera**

**Mario Sergio Fariás Andrade**

**Jorge Marchant Lazcano**

**Sergio Núñez Jiménez**

**Elsa Peralta Mongge**

**Francisco Raynaud López**

**Gerardo Ruiz Betancourt**

**Luis von Schakmann Cabrales**

**Silvia Ugarte Lee**

**Patricio Varas Santander**

**Julia Venegas Quiroz**

Periodicidad: mensual durante el año lectivo

Primera época: 1928 - 1937 (93 ediciones)

Segunda época: 1941 - 1964 (96 ediciones)

Nueva época: 1967 hasta la fecha

## EN ESTE NUMERO

Editorial	<b>Luis Valencia A.</b>	3
Correo		4
Notas y noticias		6
Becas para profesores	<b>CONICYT</b>	10

## EDUCACION

### Tema Central

Objetivo: vivenciar la época de 1810  
 La contemporaneidad histórica y los  
 sucesos coetáneos a la instalación de  
 la Primera Junta Nacional de Gobierno  
 Introduciéndonos en la época  
 contemporánea al proceso emancipador  
 El proceso emancipador de Chile y el  
 mundo de la época

**Clara Díaz de Weijmer** 11

**Dr. Juan G. Muñoz C.** 12

**Liliana Domínguez** 17

**Bárbara Chiu S.** 24

### Pedagogía general

Bases del Concurso "Compartamos  
 experiencias de  
 aprendizaje"

31

García Hoz: educación  
 personalizada, sistema de objetivos,  
 modelo de aprendizaje  
 Ensayos pioneros de educación  
 personalizada en Chile

**Dr. Manuel Ramírez R.** 33

**W. Paul Siegel B.**

### Currículo

Puntos críticos en la enseñanza  
 del Castellano  
 Folclor, proyección y re-creación

**Gerardo Ruiz B.** 40

**Olga Garrido R.** 43

### Evaluación

Evaluación centrada en  
 la persona. III

**Eric Troncoso M. y**

**Ana Repetto M.** 46

### Educación técnico-profesional

La evaluación del dominio psicomotor

**Erika López E.** 49

### Investigaciones y estudios

Modelo de análisis de los  
 antecedentes sobre aptitud física

**Ernesto Schiefelbein y**

**Héctor Trujillo G.** 53

### Computación y educación

Programa para confeccionar una tarea  
 de aritmética

**Jorge Sepúlveda O.** 60

## CIENCIA

### Ciencias experimentales

Reacciones del estudiante  
 universitario frente al examen

**Dr. Luis Vargas F.** 61

## CULTURA

### Letras

Max Jara: algo más que "Ojitos  
 de pena"

**Miguel Moreno M.** 65

### Información a la comunidad

El derecho de autor y el Registro  
 de la Propiedad Intelectual

**Dina Herrera S.** 69

### Nuestro Chile

El 18 pampino

**Gilberto Viguera S.** 72

### Bibliografía recomendada

Libros y revistas recibidos

74

76

## DOCUMENTOS

Complementa normas sobre examen de  
 validación y Modifica Calendario  
 escolar

78

## MISCELANEA

Espacio para crear  
 A nuestros lectores  
 A propósito de educación

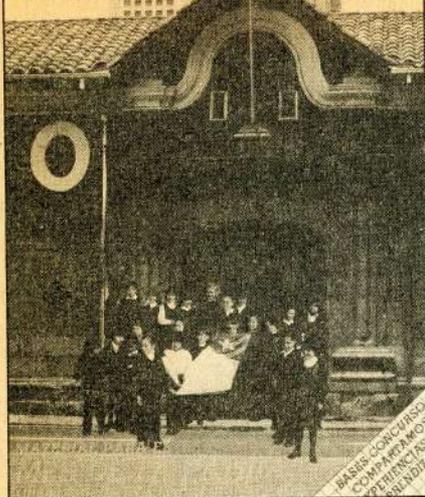
**Luis Milanés M.** 79

80

80



REVISTA DE **educación**



Nuestra portada:

Casa Colorada, hogar del Presidente de la Primera Junta de Gobierno, hoy día Museo de Santiago, y un grupo de alumnas de una escuela básica de la capital.

Gracias a:  
Nuestros lectores  
y suscriptores nuevos  
y a los de siempre...



Profesores



otros profesionales



estudiantes de Pedagogía

Por formar parte de esta  
gran FAMILIA

Registro de la propiedad intelectual N° 61.177.  
LOS ARTICULOS Y MATERIALES GRAFICOS  
PUBLICADOS EN LA REVISTA DE EDUCACION  
TIENEN DERECHOS RESERVADOS, POR LO  
TANTO SU REPRODUCCION TOTAL O PARCIAL  
DEBE SER AUTORIZADA EXPRESAMENTE POR  
LA DIRECCION DE ESTE MEDIO DE  
COMUNICACION.

Diseño Gráfico:  
**Jaime Rivera Contreras**  
**Gerardo Astete Codoceo**

Ilustraciones:  
**Raúl Eberthard Oyarzún**

Fotografía:  
**Manolo Guevara Henríquez**  
**Araldo Guevara Henríquez**

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

REVISTA DE **educación**

Valor del ejemplar : \$ 280  
Suscripción anual (10 ediciones):  
Para el país: \$ 2.000 contado  
\$ 2.350 crédito  
Internacional: US\$ 35.00 correo aéreo

Para correspondencia, suscripciones, publicidad y ventas, dirigirse a:  
REVISTA DE EDUCACION. Nicanor de la Sotta 1623, Santiago, Chile.  
Teléfono: 711679.

# EN TORNO AL SENTIDO DE PATRIA

**D**on Luis de la Cruz, prócer de nuestra independencia, no fue hombre de palabras fáciles o galanas, pero supo definir su ideal bellamente y con modestia, en una misiva trivial, sin pretensiones, que remitió a un amigo, diciéndole solo que debía a su Patria "no honras, no satisfacciones, nada, sino los gastos y trabajos con que le he pagado el haber nacido en ella para defenderla..." En el servicio público Cruz luchó en los campos de batalla, perdió una fortuna, padeció las mazmorras del Callao y mereció la más alta magistratura como delegado de O'Higgins.

Fue aquella la mística que señoreó esa época, la que en el reino más pobre e ignorado de América fue un poderoso puntal de su emancipación. Porque si fueron grandes las epopeyas militar y naval que entonces se cumplieron, ciertamente fue mayor y más honda la obra ciudadana que construyó la nación y nos ganó la primacía de ser un Estado en forma en medio del desconcierto continental. Al mediar el siglo XIX, un ex Presidente de Chile y padre de otro futuro mandatario, don Francisco Antonio Pinto, pudo decir con orgullo al general San Martín: "Nuestro país sigue su marcha pacífica, tranquila y progresiva, y me parece que resolveremos el problema de que se puede ser republicano hablando la lengua castellana".

En el comienzo la Patria se construyó de esa manera. En los desiertos del norte se aprecia, a veces, que la recta del camino carretero aparentemente sube a confundirse con el cielo, así es la ruta de la Patria: una ancha avenida sin fin por la que marchan las generaciones, las de antaño y las de ahora, con sus ambiciones, sus pasiones, sus miserias, sus noblezas, sus logros y su amor.

No sólo las banderas y el himno son los que hacen a la Patria. Tampoco es el terruño en sí, porque no siempre fue el mismo. Los hombres la hacen, la construyen cada día con su inteligencia y su fuerza al servicio de la tarea solidaria que, en último término, nos ha sido impuesta por una historia común.

Alguién sugirió una vez rendir un homenaje

en bronce a esta historia, alzando un monumento en Chacabuco, en un pequeño y bien modelado cerrito que existe junto al camino, a las puertas del campo de batalla, viniendo para Santiago desde el noreste. O'Higgins, el héroe de esa jornada memorable, en figura ecuestre, encabezaría la procesión inmóvil de quienes ascenderían a pie tras él, hacia la cumbre, en una selección de notabilidades que huelga señalar, porque han merecido el reconocimiento público y ya nos contempla en parques y avenidas a lo largo y ancho del país.

Pero no sólo ellos hicieron la Patria; ésta fue surgiendo de la obra total de la solidaridad y del esfuerzo que ganó la avenencia, y donde cada cual puso lo suyo: el jefe y el subordinado, el capitán y el soldado, el héroe y el hombre común.

También ha ocurrido a lo largo de la historia que ha habido momentos señalados, más plenos que otros, instantes que pudieron ser años, lustros o decenios, en que se mantuvo más fuerte y sano el impulso solidario, como después de las catástrofes, en nuestras guerras o también en la paz, cuando las muchedumbres supieron que salvaban una encrucijada trascendente o sepultaban en el pasado una etapa oscura.

Porque hubo colapsos ciudadanos, abandonos colectivos en los que imperó la molicie, el afán de una dirigencia, quizás errada, que convenció que era preciso detenerse para no exponer lo ganado. Así ocurrió en la Patria Vieja, en el tiempo de los pactos de Lircay, cuando Mackenna y O'Higgins fueron llevados a conferenciar con Gaínza. "Hay mucho egoísmo y apego a los intereses personales", observó un alto funcionario, y don José Miguel Carrera calificó el momento con certeza, en un rasgo genial de su pluma: "La indolencia de la generalidad de los chilenos que fundan su libertad y felicidad en el tolerantismo e inacción. ¡Rara ignorancia!" Gaínza garantizó un *orden* y la mantención de la libertad de comercio, pero en un régimen de transacción que renegó de los avances emancipadores. Pareció que se apagaba el fuego revolucionario y fue preciso que se

sucedieran Rancagua y los días de la Reconquista para que la nación recuperara los bríos libertarios.

La Patria Nueva advino con la fuerza expansiva de la fe solidaria que ganó la independencia e hizo la Primera Escuadra y la libertad del Perú, viviéndose intensamente entonces un período de florecimiento cívico organizado a través de la Constitución de 1818 y la representatividad auténtica de toda la nación en la Convención de 1822.

Un viajero europeo, Basil Hall, nos legó un testimonio incuestionable de ese tiempo; "Dejamos el puerto de Valparaíso lleno de barcos, sus muelles de la aduana con altas pilas de mercaderías demasiado voluminosas y numerosas para los antiguos depósitos; el camino entre el puerto y la capital estaba atestado de arrias de mulas jipando bajo el peso de toda clase de manufacturas extranjeras, mientras numerosos barcos estaban ocupados en cargar vinos, cereales y otros artículos producidos en el país; e ingentes sumas de dinero se embarcaban diariamente para Europa en retorno de las mercaderías ya distribuidas. Un espíritu de inteligencia e información animaba a la sociedad entera. Se multiplicaban las escuelas en todos los pueblos, se establecían bibliotecas y se daba todo impulso a la literatura y artes, y como era libre el viajar, no se necesitaba pasaportes. En las maneras y aun en el paso de todos los hombres se podía distinguir el aire de libertad e independencia conscientes. En la indumentaria también se había efectuado un cambio total: el traje antiguo y casi salvaje de las damas y las capas sucias, invariablemente usadas por los hombres, habían cedido a la moda europea, detalles que no carecen de importancia cuando se les relaciona con sentimientos de orgullo nacional hasta entonces desconocidos".

Así surgió la República, unitaria, como la quiso O'Higgins, construyendo con ardor, entre las breñas de sus 300 años de conquista y colonia, la ancha avenida por la que caminaría la Patria hacia nosotros.

Luis Valencia Avaria  
Historiador

## FACH AGRADECE INFORMACION

Juan F. Saavedra Loyola, Coronel de Aviación (A), Jefe Departamento de Instrucción del Comando de Personal de la Fuerza Aérea de Chile, saluda muy atentamente a la Sra. Directora de la Revista de Educación doña Rosita Garrido Labbé, y por intermedio de la presente, viene en agradecer la publicación en la Revista N° 137 del mes de junio, de la información sobre las carreras profesionales que ofrecen, tanto la Escuela de Especialidades como la Escuela de Aviación "Capitán Avalos".

El Jefe del Departamento de Instrucción, quien suscribe está gratamente impresionado con lo allí descrito, ya que esa información podrá servir de orientación para los profesores jefes, encargados de guiar el futuro de sus alumnos.

El Coronel Saavedra Loyola, junto con reiterar sus agradecimientos, hace propicia la oportunidad para testimoniarle los sentimientos de su más alta y distinguida consideración.

## AGRADECIMIENTOS Y FELICITACIONES

Señora Directora:

Dirección y Profesores de la Escuela F-311 "DR. ERNESTO QUIROS WEBER" de Valparaíso se complacen en saludar a usted y equipo de colaboradores y le expresan sus especiales sentimientos de agradecimiento por la publicación de parte de la obra literaria del Profesor HORACIO LABARRERA SCHANZE, en la sección Espacio para Crear de la Revista de Educación N° 135.

El Profesor Labarrera, en su lecho de enfermo, recibió durante el mes de mayo los 3 ejemplares por usted enviados, manifestándose profundamente emocionado por tan hermoso gesto, que compromete su gratitud.

Desde este ventoso cerro de Valparaíso, hacemos llegar las más sinceras felicitaciones por la magnífica publicación y motivándonos para continuar la misión de Escuela para Aprender.

Saluda afectuosamente a usted y queda a sus gratas órdenes.

Prof. Fernando Catalán Berroeta.

Director.

*Nota: Pocos días después de conocer esta carta recibimos la triste noticia de la muerte del profesor Horacio Labarrera, a través de la comunicación que publicamos a continuación.*

## COMUNICA FALLECIMIENTO DE PROFESOR

Sra. Directora:

Por este intermedio, me permito dar a conocer a usted la dolorosa noticia del sensible fallecimiento del Profesor HORACIO LABARRERA SCHANZE (Q.E.P.D.), ocurrido el 3 de junio de 1986, quien se desempeñó en la Escuela F-311 "Dr. Ernesto Quiros Weber", por espacio de 12 años y cuya obra literaria usted se dignó en publicar en la Revista de Educación N° 135 de abril de 1986.

Saluda atentamente a usted,

Prof. Fernando Catalán Berroeta.

Director

Escuela F-311. Valparaíso.

**R.:** *En nombre del personal de la revista expresamos a la comunidad educativa y muy especialmente, a la familia del profesor fallecido, nuestras más sentidas condolencias por la pérdida de este maestro ejemplar.*

## NORMAL DE CHILLAN Y CONCHALI

Señora Directora:

Tengo el agrado de enviar a usted un ejemplar del Libro "Conchali, Apuntes para una Historia", del cual soy autor, junto a los Arquitectos Roberto Peragallo del Solar y Jorge Parraguez Darvich.

Yo soy Normalista, jubilé en 1978 como Director de la Escuela Consolidada de Experimentación El Salto (hoy Liceo A 34, Héroe Arturo Pérez Canto), aunque no me he desvinculado totalmente de las materias educacionales. En todo caso he centrado mis actividades principalmente en la investigación del patrimonio histórico-cultural de Conchali, por una parte, y en mantener vivos los vínculos con los normalistas

egresados en 1942, promoviendo la reapertura de la Escuela Normal de Chillán. Acompañé un ejemplar de un cuadernillo multicopiado, de circulación restringida, sobre el tema, el cual tiene relación con uno de los artículos publicados por la Revista de Educación (N° 135, abril, "Tres formas de un recuerdo", de Francisco Raynaud L.), lo que le agradezco sinceramente, porque es un apoyo más a la permanente campaña que realizamos los egresados de Chillán promoviendo su reapertura.

Por mi calidad de maestro, quiero solicitar a usted, que en un próximo número de la Revista de Educación, pueda incluir un comentario sobre "Conchali, Apuntes para una Historia", libro que podrá ser de ayuda como guía a los maestros, siempre dispuestos a informarse sobre el medio en que desempeñan sus actividades.

Saluda y desde ya agradece muy atentamente a usted,

Prof. Angel Guardia Espinoza,  
Lircay N° 0145, Conchali.

## DESDE ARGENTINA

Sra. Directora:

Nos es grato dirigirnos a usted, con el objeto de expresar que, dado que el equipo técnico del Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Retención Escolar en el nivel básico en América Latina (PREBAL) ha manifestado un marcado interés por el valioso artículo titulado "El quehacer del facilitador" del Prof. Patricio Varas Santander, Depto. de Filosofía - CPEIP, aparecido en la Revista de Educación N° 123 de diciembre de 1984, desearíamos saber al respecto, si los Centros de Crecimiento Personal existen actualmente en funcionamiento y qué tipo de vinculación mantienen con el Ministerio de Educación, con la actividad escolar, el perfeccionamiento docente y la investigación.

Mucho le agradeceríamos tenga a bien remitirnos toda clase de información sobre los Centros de Crecimiento Personal y a manera de intercambio el Proyecto PREBAL le ofrece la experiencia de sus Seminarios y Talleres.

Rogamos enviar todo dato al respecto al Lic. Luis E. del Yerro, ex coordinador y actual técnico del Proyecto PREBAL, a Paseo Colón 533 - 4to. piso, Buenos Aires, República Argentina.

Agradeciéndole su colaboración, aprovechamos la oportunidad para saludarla con la mayor estima.

Berta de Sánchez Marincolo,  
Directora,  
Centro de Documentación,  
PREBAL  
Buenos Aires, Argentina.

**R.:** Efectivamente existen en Santiago y Viña del Mar varios Centros de Crecimiento Personal, ellos por su carácter privado, no mantienen una vinculación directa con el Ministerio de Educación aún cuando existe la posibilidad de convenios y patrocinios a través del CPEIP.

Por su parte, el CPEIP viene desde 1976 implementando talleres de desarrollo personal e interpersonal, a la vez que ha capacitado y capacita actualmente, facilitadores y monitores grupales.

Desde luego, nos será muy interesante iniciar con ustedes algún tipo de intercambio de experiencias e ideas al respecto. Para tal efecto, pueden dirigirse al profesor Patricio Varas S. Casilla 16162, Correo 9, Providencia, CPEIP, Santiago, Chile.

## CURSO ELECTIVO

Sra. Directora:

La suscrita, Profesora de Filosofía del Liceo A 51 se permite dirigirse a usted, para solicitarle tenga a bien, informarla, por su intermedio, cuál es el procedimiento que se sigue, para ofrecer el Curso Electivo de Psicología a nivel de tercero y cuarto medio.

Le saluda atentamente y agradece.

Margarita Elena Gómez Mansilla,  
Liceo A 51.

**R.:** El plan de Estudio para el Segundo Ciclo de Educación Media Humanístico - Científica contempla un Plan Común y un Plan Electivo. Este Plan Electivo puede ser: a) Científico, b) Humanístico, y c) Otros, como: Artístico, Tecnológico o de Orientación para la vida del trabajo.

Cada uno de estos Planes Electivos está formado por un conjunto de tres asignaturas diferentes, de la misma área (como en el Humanístico o Científico) o de áreas afines como en los restantes planes.

*Por lo tanto la asignatura de Psicología puede ofrecerse sin problemas formando parte de un Plan Electivo Humanístico. Para ellos el Art. 14º del D.S. de E. N° 300/81 aprueba un Programa de esta asignatura para el Plan Electivo de 3º o 4º Año Medio.*

*Por otra parte, el establecimiento educacional puede elaborar Programas de Asignaturas para el Plan Electivo, que respondan a las características y áreas de interés de los alumnos. Ellos deberán ser aprobados por la Secretaría Regional Ministerial de Educación que corresponda, de acuerdo al Art. 11º del D. 300/81.*

Prof. María Ester Moreno R.  
Dirección de Educación.

*El plan electivo para el segundo ciclo consta de programas que los alumnos eligen de acuerdo a sus intereses (Art. 3º y 4º Decreto 300) y como una forma de profundizar aquellas capacidades que han alcanzado mayor desarrollo durante el proceso educativo.*

*En el caso específico, que consulta la profesora Margarita Gómez, en tercer o cuarto año de Educación Media pueden desarrollarse indistintamente los programas de Lógica y Psicología del plan electivo para filosofía, que son independientes entre sí. (Art. 10º, Decreto 300). Esto implica, que el establecimiento educacional podría ofrecer como opciones para el alumno, tanto el programa de lógica como el de psicología, en tercer y cuarto año de la Educación Media. El proceso de continuidad de interés, aptitudes y definiciones personales que expresa el alumno de tercero y cuarto año de Educación Media, contribuyen a hacer más necesaria la existencia de ambos programas como asignaturas electivas.*

Prof. Dina Taky Maragaño.  
Departamento de Filosofía, CPEIP.

## VISITANDO ESCUELAS EN CURICO

Señora Directora:

En primer lugar deseo agradecer a la Dirección de la Revista que usted, tan

dignamente dirige, por sus valiosos temas, tan importantes para nosotros como docentes y sobre todo cuando se encuentra ejerciendo en Unidades Educativas rurales, a veces atendiendo a cursos combinados, es por ello, que la Revista es muy valiosísima en nuestro quehacer educativo.

Leí con mucho interés el artículo que se publicó en el N° 135, abril 1986, que decía relación con "Visitando Escuelas en Curicó", y se incluía un aspecto de la Escuela F-N° 24 de La Obra, entre otras, que se relacionaba con "Huerto Frutal", me sentí muy orgulloso ya que esta Escuela se encuentra situada en el lugar en donde nací.

Haciendo un poquito de historia en relación a esta Escuela, quiero aprovechar la oportunidad para hacer un merecido reconocimiento a los Padres de la Congregación Salesiana, ya que ellos fueron los que construyeron este hermoso edificio hace 20 años, el que cuenta con multicancha, y otros recintos deportivos en bien de la Comunidad del lugar.

Saluda muy Atte. a usted,  
Sergio Antonio Olmedo Gómez,  
Profesor de Educación General Básica,  
Escuela G-94, Quilico,  
Hualañé - VII Región.

## FELICITA Y ENVIA COLABORACION

Señora Directora:

En relación al artículo sobre Programación Computacional Aplicado, que apareció en la Revista de Educación del mes de mayo, del cual son autores los profesores, Gladys Lazo y Oscar Silva, tengo el agrado de expresarles mis más sinceras felicitaciones por este importante trabajo, que abre nuevas perspectivas a la función educacional.

Con el objeto de colaborar en esta materia, adjunto remito a usted, un programa. Se acompaña el listado y una hoja de ejercicios de multiplicación como ejemplo.

Sin otro particular, le saluda muy atentamente,

Jorge Sepúlveda Ortiz  
Contralmirante  
Armada  
Junta de Gobierno.

Nota: El programa computacional que nos ha enviado gentilmente el Contralmirante Jorge Sepúlveda aparece publicado en nuestra sección: Computación y Educación.

En el CPEIP

## PRIMER ENCUENTRO DE COORDINADORES REGIONALES DE EDUCACION BASICA

Los Coordinadores de Educación Básica de las distintas regiones del país que participaron en el primer encuentro realizado en el CPEIP, en Lo Barnechea. Los acompañan los coordinadores del encuentro, Enrique Sirera y Eduardo Hess, y diversos profesores de la institución.



El impacto que tiene en el aula el perfeccionamiento de los profesores fue el tema que despertó mayor interés en el Primer Encuentro de Coordinadores Regionales de Educación Básica; realizado entre el 30 de junio y el 4 de julio, en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

Los objetivos del encuentro fueron: presentar los proyectos del CPEIP de educación básica y analizar experiencias significativas de desarrollo curricular realizadas en este nivel, en las diferentes regiones del país.

En una acción conjunta del Centro de Perfeccionamiento, la Dirección de Educación y los coordinadores de educación básica, de las Secretarías Regionales, se analizaron los problemas actuales que se presentan, los proyectos de desarrollo curricular en ejecución y las proposiciones para optimizar el perfeccionamiento docente en las regiones, con el objeto de satisfacer los requerimientos educativos concretos ante los cuales se ve enfrentado el profesor de aula.

En esta perspectiva, los participantes realizaron un trabajo de taller y propusieron cinco tópicos prioritarios, referidos al primer ciclo básico: Funciones básicas, Problemas de aprendizaje, Asignaturas técnico-artísticas, Evaluación y Cursos combinados.

También el encuentro permitió plantear el enfoque y la metodología que el Centro de Perfeccionamiento propone para llevar al aula el espíritu y la intencionalidad del programa de estudios, a través del profesor, en las diversas acciones que este organismo realiza.

Los coordinadores del encuentro, Enrique Sirera y Eduardo Hess, destacaron el ambiente de grata camaradería en que se efectuaron las reuniones y el conocimiento di-

recto que se tuvo de los planes en ejecución, dando la oportunidad de ajustar y orientar las acciones hacia la satisfacción de necesidades reales de los docentes en las regiones.

En el CPEIP

### SEMINARIO DE METODOLOGIA DE LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS

El Departamento de Francés del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, conjuntamente con el Servicio Cultural de la Embajada de Francia, en Chile, ha programado en la sede de Lo Barnechea unas jornadas de metodología de la enseñanza del francés, los días lunes 18, martes 19 y miércoles 20 de este mes.

Para esta ocasión se cuenta con la presencia de la especialista francesa, Janine Courtillon, quien realiza actividades académicas en el CREDIF de París. Es coautora del método *Archipel* y numerosas publicaciones cuyas han aparecido en revistas especializadas.

Los temas que la señora Courtillon desarrollará en conferencias y trabajos de grupos, son:

a) méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère.

b) jeux et créativité.

c) les nouvelles approches didactiques.

Estas jornadas están destinadas a profesores de Educación Media y el cupo máximo será de 160. El Centro de Perfeccionamiento financiará los gastos de almuerzo durante los tres días del Seminario para cien profesores de la Región Metropolitana. Por su parte, la Embajada de Francia costeará la alimentación y alojamiento en el CPEIP de los profesores de regiones que no pertenezcan a la VIII y IX Región, ya que en Concepción la señora Courtillon dictó un curso de tres días; los días 21, 22 y 23 de julio.

Esta actividad académica consulta una inscripción de \$ 1.000, valor que considera los materiales y certificado de asistencia.

Los docentes interesados pueden enviar su inscripción al Departamento de Francés, Casilla 16162, Correo 9, Providencia, Santiago o llamar al 471359 ó 471398, Lo Barnechea.

## En III Región

## CAMBIO DE SECRETARIO MINISTERIAL DE EDUCACION

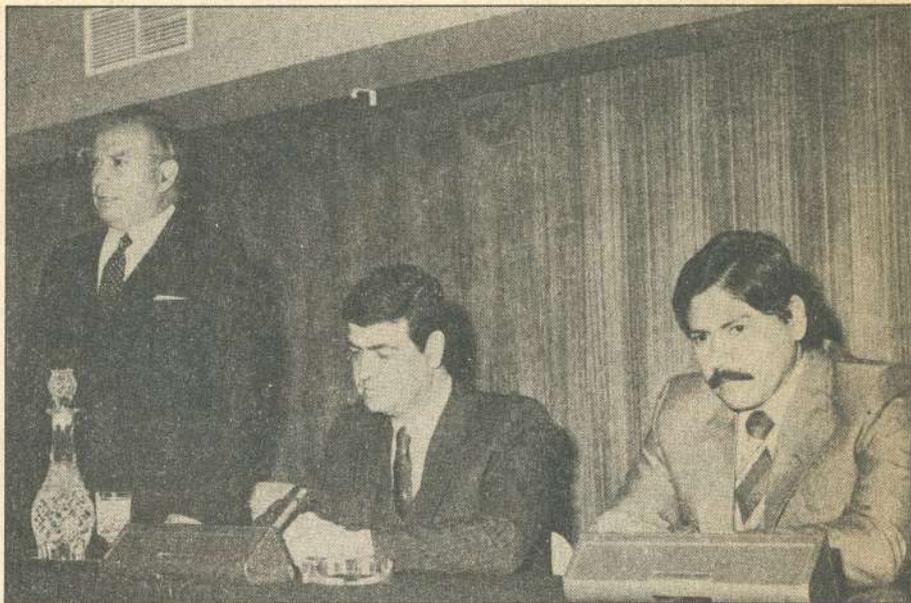
En una ceremonia realizada el 5 de julio en Copiapó, en el salón auditorium de la Intendencia de la Tercera Región, asumió el nuevo Secretario Ministerial de Educación, profesor Aldo Aquiles Casas Fritis.

El acto fue presidido por el Subsecretario de Educación, profesor René Salamé Martín y estuvieron presentes todas las autoridades regionales y comunales.

Entregó el cargo el profesor John Horsley Brito, quien se desempeñó como Secretario Regional Ministerial de Educación por espacio de seis años. Esto fue subrayado por la Intendencia Regional que distinguió al profesor Horsley Brito, con un galvano de reconocimiento. A su vez, el Ministerio de Educación le otorgó la medalla Gabriela Mistral, que se confiere a quienes prestan servicios distinguidos a la educación chilena.

A Aldo Casas le corresponde ahora la responsabilidad de la dirección técnico pedagógica del sistema educacional en la III Región.

Aldo Casas es profesor de matemática. Realizó sus estudios básicos y medios en la ciudad de Copiapó y su título profesional le fue otorgado por la Universidad de Chile, en donde fue profesor ayudante y profesor titular en las sedes de La Serena y Copiapó. Además, ha desempeñado docencia universitaria en la Universidad del Norte, sede Copiapó. En 1976 fue nombrado Técnico Estadístico del Área de Planificación de la Secretaría Ministerial de Educación de la Tercera Región. En este organismo fue jefe Técnico



El Subsecretario de Educación, profesor René Salamé Martín (al centro), preside la ceremonia de cambio de mando en la Secretaría Ministerial de Educación de la III Región. De pie, se despide de los asistentes al acto, el profesor John Horsley Brito. A la derecha, sentado, el nuevo Secretario Ministerial, profesor Aldo Casas Fritis.

Estadístico, jefe del Área de Planificación y jefe del Área de Educación.

Ha realizado numerosos cursos de perfeccionamiento en el ámbito nacional y mul-

tinacional. En 1985 obtuvo la calificación de Graduado de Honor en el Curso Superior de Administración de la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos.

## AGREMA VISITA AL PRESIDENTE Y AL MINISTRO GAETE

A comienzos de julio la directiva de la Asociación Gremial del Magisterio, AGREMA, visitó al Ministro de Educación, Sergio Gaete Rojas, con quien conversó acerca de diversas materias de interés para el profesorado. En esta oportunidad se continuaron conversaciones iniciadas con anterioridad, cuando AGREMA se entrevistó con el Presidente de la República, reunión que contó con la presencia del Ministro de Educación.

La entrevista con S.E. Capitán General Augusto Pinochet, tuvo lugar el 10 de junio, como señaláramos en nuestra edición anterior. El profesor Julio Luengo, presidente de AGREMA, expresó a la Revista de Educación que esa vez manifestaron a S.E. que "si bien la descentralización es buena hay algunos vacíos que nos inquietan. Entre ellos —agregó— nuestra ambigüedad jurídica, las di-



Julio Luengo, profesor de castellano, presidente de la Asociación Gremial del Magisterio, AGREMA.

ferencias en el régimen de remuneraciones entre fiscales y municipalizados, la inmovilidad en cuanto a escalafón y el débil financiamiento del sistema. Esto último —puntualizó el dirigente— por encontrarse congelada la U.T.M."

Según Luengo S.E. se mostró muy interesado, a la vez que preocupado por la situación, comprometiéndose a estudiarla con detención y a buscar alternativas de solución en un plazo breve. "Dos días después —re-

cordó Luengo— tuvimos una respuesta al anunciarse que algunas municipalidades, por instrucciones de S.E., comenzaron a nivelar los sueldos de los profesores municipales con los fiscales".

Al recibir a AGREMA en los primeros días de julio, el Ministro de Educación señaló que el Gobierno estaba preocupado por solucionar a nivel nacional el problema de las diferencias de sueldo entre profesores fiscales y municipalizados, y que para ello se estaban estudiando las formas operativas para concretarlo.

AGREMA, que está formada por profesores independientes y cuenta con unos cinco mil asociados de las regiones Metropolitana, Séptima y Octava, fue invitada también, igual que otras asociaciones gremiales de profesores, por la Tercera Comisión Legislativa, encargada de estudiar el proyecto de Estatuto Docente. El presidente de AGREMA, profesor Julio Luengo junto a sus asociados, expresó sus puntos de vista y se comprometió a presentar un anteproyecto de escalafón complementario que podría ser aplicado a nivel nacional, tanto para profesores municipalizados como particulares subvencionados.

En Rancagua

## ELECCION DEL PROFESOR MAS REPRESENTATIVO



Los profesores más representativos de las escuelas de la comuna de Rancagua, elegidos por cada unidad educativa, en la puerta del Teatro Municipal de Santiago.

En el año 1943 se celebra por primera vez en nuestro país el Día del Maestro, coincidiendo en esa oportunidad con la fecha del aniversario de la muerte del insigne educador Don Domingo Faustino Sarmiento.

Posteriormente se instauró como fecha oficial del Día del Maestro el 16 de octubre, fecha en que se realizan diferentes actos destinados a destacar una profesión no siempre comprendida, pero que depara grandes

satisfacciones a quienes realizan tan abnegada labor.

La Revista de Educación, como documento oficial del Magisterio, realiza cada año un homenaje, destinado a destacar a aquellos que con su labor han trascendido más allá de la sala de clases, como generadores de valores y ejemplos dignos de reflejarse en nuestros educandos y comunidad en general.

Lampa, R.M.

### VIAJE DE ALUMNOS A TALCAHUANO

Durante los años 1984 y 1985, la comuna de Lampa presentó un alto porcentaje de repitencia, deserción y ausentismo escolar, cifras que al ser comparadas con resultados de otras comunas, determinó la urgencia de poner en práctica nuevas estrategias educativas que permitieran superar los índices señalados.

En esta zona rural y agrícola por excelencia, la falta de recursos económicos es una variable que no permite que el quehacer educativo se realice contando con los medios materiales necesarios para su desarrollo.

¿Cómo motivar a los alumnos?, es una interrogante y una preocupación permanente de todos quienes están comprometidos en la formación integral de los niños y jóvenes lampinos.

Viaje a Talcahuano

En cumplimiento a las políticas nacionales

del sistema, la educación es el principal elemento integrador entre los miembros de una comunidad. Este principio básico se puso en evidencia, cuando las autoridades educacionales conversaron con el señor Ignacio Amade Lorca, Empresario de Transportes de la zona, hombre sencillo y cariñoso con los niños, quien ofreció toda su ayuda para premiar a los alumnos que obtuvieran el mejor rendimiento al final del primer trimestre.

Por otro lado, para reforzar los valores patrios de los alumnos y con motivo de la celebración de las Glorias Navales y del Mes del Mar, la Dirección de Educación Comunal organizó los concursos de Pintura e Historia y Geografía de Chile, dirigidos a alumnos de 5to. Básico a 4to. año de Educación Media.

Con gran entusiasmo participó la comunidad escolar en general con el fin de hacerse merecedores al premio que les significaba ubicarse en los primeros lugares: Un viaje a la ciudad de Talcahuano por tres días, a cargo de la empresa de transportes del señor Ignacio Amade y el aporte de la Corporación

Municipal de Educación de Rancagua, haciéndose eco del homenaje a los profesores más representativos, propiciado por la Revista de Educación y en respuesta a la instancia entregada por el CPEIP, a través de sus respectivos Secretarios de Educación y Direcprov, realizó la selección del docente más representativo de cada unidad educativa a su cargo, que posteriormente deberá cumplir la etapa provincial y finalmente la etapa regional.

La Corporación Municipal, consciente de la difícil tarea de seleccionar al docente más representativo, propició la selección del docente, en una primera etapa, a nivel de Consejo de Profesores de cada unidad educativa. Posteriormente, contando con los docentes seleccionados, se conformó una comisión compuesta por cinco directores de establecimientos educacionales municipales, que designaron, luego de una ardua labor y sin dejar de reconocer el mérito de cada uno de los seleccionados, al señor LIVIO IGNACIO MARTINEZ CERDA, Docente del Liceo Municipal A-2, quien se hizo acreedor de esta designación por la unanimidad de los miembros de la comisión de Directores, donde destacaron las siguientes características: Alto sentido de responsabilidad profesional y excelente calidad académica; Elevado espíritu de entrega; Meritorio desempeño como Profesor Jefe, con una constante preocupación hacia sus alumnos estableciendo una relación de ayuda permanente y eficaz; Óptimas relaciones humanas, caballerías intachable; Constante espíritu de superación personal y profesional; Elevado espíritu de colaboración hacia las actividades del Liceo; Ascendencia positiva ante el alumnado.

Por otra parte, la Corporación Municipal de Educación de Rancagua, para reconocer los méritos de aquellos docentes que fueron designados en cada unidad educativa a su cargo, como los más representativos, los hizo partícipes de una tarde cultural, donde asistieron en el Teatro Municipal de Santiago, a la puesta en escena de la ópera *Rigoletto* de G. Verdi.

Municipal de Desarrollo Social.

46 alumnos y 6 docentes integraron la delegación que visitaron el Destructor Huáscar, la Isla Quiriquina, Asmar, la Escuela de Grumetes, y otros lugares escogidos por las autoridades navales y educacionales de la ciudad de Talcahuano.

Alegría, Expectación, incredulidad... produjo en los niños el hecho de salir de Lampa hacia otra ciudad hermana que los esperaba con cariño, pero desconocida para ellos y la experiencia de poder visitar el destructor Huáscar, donde inmoló su vida por la patria el héroe Arturo Prat Chacón; eran todos acontecimientos vividos por primera vez por cada uno de los participantes. Grande es entonces la satisfacción de quienes tuvieron la responsabilidad de organizar este tour educativo por el total logro de los objetivos que se formularon al momento de llevar a cabo esta iniciativa. Estuvo a la cabeza de los organizadores de esta iniciativa la Directora de Educación de la comuna, profesora Alicia Ríos Devia.

# BECAS MINISTERIO DE EDUCACION PARA DOCENTES FISCALES Y CONTRATADOS POR LAS MUNICIPALIDADES (DECRETO SUPREMO MINISTERIO DE EDUCACION N° 1.111 DEL 14 DE FEBRERO DE 1980, MODIFICADO POR D.S. N° 4.072 DEL 13 DE JULIO DE 1981 Y D.S. N° 49 DEL 30 DE ENERO DE 1986

## CONVOCATORIA AL 14° CONCURSO

Fechas de postulación: 1° de agosto al 15 de septiembre de 1986.

Período de beca: 1° de marzo al 31 de julio de 1987.

### OBJETIVOS

Permitir el perfeccionamiento del profesor en alguna universidad del país, en las áreas escogidas por el postulante, en las asignaturas de su especialidad, **pero no en técnicas y métodos educacionales exclusivamente.**

### REQUISITOS

- Ser profesor titulado.
- Ejercer en la enseñanza fiscal o municipal, básica o media, científico-humanista o técnico profesional.
- Estar actualmente ejerciendo jornada completa, con un mínimo de 60% de la enseñanza fiscal o municipal.
- Tener un mínimo de 8 años de experiencia docente, cinco de los cuales deben haberse desempeñado en el aula.
- Ejercer asignaturas vinculadas con el perfeccionamiento que se desea obtener.
- No estar en la actualidad, sometido a sumario alguno.
- Ser menor de 50 años.
- De acuerdo con las normas de las universidades participantes, los profesores que deseen especializarse en **Educación Diferencial y Educación Parvularia**, deberán estar en posesión del título correspondiente a su especialidad. Para el caso de idiomas extranjeros (inglés, francés u otros) deberá poseer el título de Profesor de Estado en el idioma correspondiente.

### DOCUMENTACION

- Formulario MINEDUC/CONICYT, que deberá incluir una especificación detallada de los temas relacionados con la especialidad que desea proseguir, indicando además sus razones y planes futuros de especialización.
- Curriculum vitae.
- Certificado de título.
- Certificado de nacimiento o fotocopia de la cédula de identidad, en la que acredite edad del postulante.
- Certificados que acrediten experiencia docente y de años de servicio.

- Certificado suscrito por el Secretario Regional Ministerial o el Alcalde (incluido en la última página del formulario de postulación), que acredite cargo que desempeña en la actualidad, que el postulante no se encuentre sometido a sumario y patrocinio para postular y hacer uso de la beca en caso de obtenerla. Los postulantes que se desempeñan en 2 o más establecimientos de distinta dependencia administrativa, deberán **presentar el patrocinio de cada uno de sus empleadores.**

Los postulantes que no presenten todos los documentos antes indicados, quedarán fuera de concurso por falta de requisitos.

Estos antecedentes deberán ser entregados a la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, antes del 15 de septiembre de 1986.

Las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación deberán hacer llegar a CONICYT el total de postulaciones de su región, entre el 15 y el 30 de septiembre de 1986.

### PROCESO DE SELECCION

- a) Proceso de evaluación de los postulantes (entre el 9 y el 17 de octubre de 1986).

Este proceso se lleva a efecto en CONICYT a cargo de un Comité de Evaluación integrado por representantes de las universidades participantes en este programa.

En esta oportunidad, participan en el programa:

- Pontificia Universidad Católica de Chile
- Universidad de Concepción
- Universidad Católica de Valparaíso
- Universidad Técnica Federico Santa María
- Universidad Austral de Chile
- Universidad de Tarapacá
- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
- Universidad de La Serena
- Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación

- b) Proceso de Selección Final entre el 20 y el 28 de noviembre de 1986.

A cargo de un comité presidido por el señor Ministro de Educación e integrado por el presidente de CONICYT, el presidente del Instituto de Chile, y un representante del Consejo de Rectores.

- c) Comunicación a los postulantes seleccionados y firma de los contratos de becas respectivos, en la primera semana de diciembre de 1986.

### DERECHOS Y DEBERES

#### a) DERECHOS

- El becario mantendrá todos sus derechos inherentes a su cargo de profesor.
- Pago de matrícula y costo mensual de sus estudios, según los aranceles de cada universidad.
- Asignación única para adquisición de libros y material de estudio.
- Los profesores que deban trasladarse fuera de su lugar habitual de residencia recibirán su valor del pasaje de ida y regreso por una sola vez, y un subsidio mensual para su mantención en el lugar que se desarrollarán sus estudios.
- Los profesores que se mantengan en su lugar habitual de residencia recibirán una asignación mensual para cubrir los mayores gastos originados por su condición de becario.

#### b) DEBERES

- Observar una conducta intachable.
- Deberá dedicarse exclusivamente al estudio para el cual fue becado.
- Cumplir con las exigencias académicas y mantener un alto nivel de rendimiento. No podrá gozar de ninguna otra beca en forma simultánea ni ejercer otro trabajo.
- La dedicación exclusiva sólo podrá ser interrumpida por motivos de salud calificados debidamente. Con posterioridad a la recuperación de la salud, continuará el proceso de perfeccionamiento, cuando esto sea posible, de acuerdo con las normas de la universidad correspondiente.
- Al término de sus estudios deberá enviar a CONICYT un informe de las actividades relacionadas con su beca (estudios, trabajos especiales, investigación, etc.), así como un certificado de su rendimiento académico, expedido por la universidad.
- El becario una vez finalizada la beca deberá continuar desempeñándose en la docencia fiscal o municipal, por un período mínimo de dos años.

**Nota importante:** Los formularios de postulación se retiran en la Secretaría Regional Ministerial de Educación, de la respectiva región.

## OBJETIVO:

# VIVENCIAR LA ÉPOCA DE 1810

**L**a Patria como símbolo de la unidad y la solidaridad del pueblo chileno es el contenido de la reflexión del historiador Luis Valencia Avaria, consejero del Instituto O'Higiniano, desarrollada en la página editorial de la presente edición que recuerda un nuevo aniversario del Primer Cabildo Abierto, realizado el 18 de septiembre de 1810.

Diariamente nuestros alumnos, a través de los medios de comunicación y muy en especial de la televisión, constatan y observan los diversos hechos que conmueven, positiva o negativamente, el mundo de hoy. Estas situaciones, muchas veces de significado histórico, tienen sus orígenes en el pasado cercano o pueden ser importantes para el futuro mediato o inmediato en este mundo actual, caracterizado por una gran interrelación e interdependencia.

En esta oportunidad hemos creído interesante e importante vivenciar el mundo de la época en que se convocó a esta reunión del 18 de septiembre de 1810,

especialmente significativa para las decisiones y acciones posteriores que llevaron a la emancipación definitiva de la corona española.

Dentro de este contexto, el artículo del profesor Juan Guillermo Muñoz Correa entrega una visión globalizadora del proceso histórico del mundo entre 1800 y 1815, como un modo de constatar la simultaneidad y las relaciones de algunos acontecimientos mundiales de la época con la situación política, económica y social en nuestro territorio.

Un conjunto de láminas y litografías dan vida al artículo **Introduciéndonos en la época contemporánea de Chile y el mundo**. A través de esta estrategia metodológica, propuesta por la profesora Liliana Domínguez, se pretende mostrar al alumno de la educación básica las formas de vida en los diversos continentes en la época de la emancipación.

El análisis de documentos históricos, fuente esencial en el estudio de esta ciencia, es la base del artículo **El proceso emancipador**

**de Chile y el mundo de la época**, de la profesora Bárbara Chiu Stange, destinado a los alumnos de la educación media con el propósito de que, a través de esta visión planetaria, ellos puedan contrastar, comparar, valorar e internalizar, como una vivencia personal, el acontecimiento de 1810.

Cada año en agosto, preparando las actividades del mes de la Patria, la Revista de Educación trata de hacer llegar a los docentes, informaciones y sugerencias de actividades de aprendizaje, para la celebración de tan importante acontecimiento, con el objeto de motivar a nuestros alumnos en el conocimiento, comprensión y valoración de la ciencia histórica y en particular de la historia nacional. Esperamos que el enfoque y los materiales ofrecidos aquí en esta edición resulten útiles para los profesores del país en su tarea de lograr tales objetivos.

Prof. Clara V. Díaz de Weijmer.  
Coordinadora del tema central.

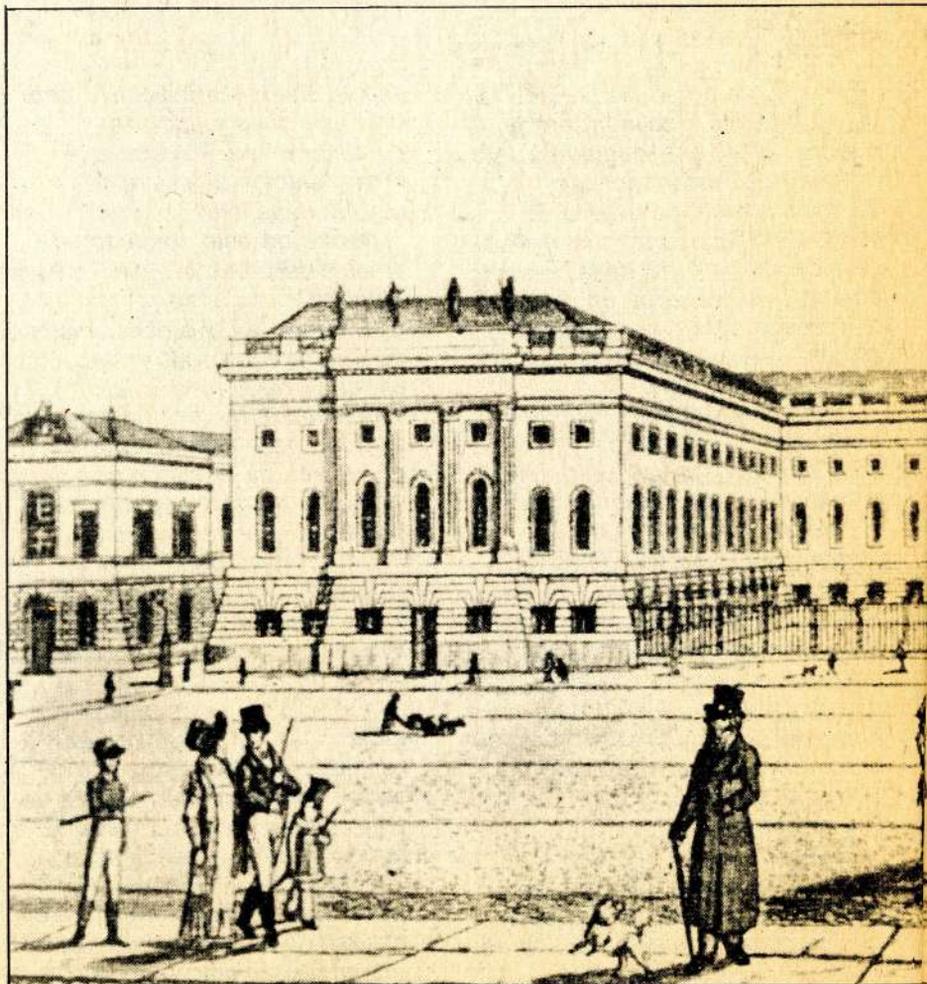
Reflexiones:

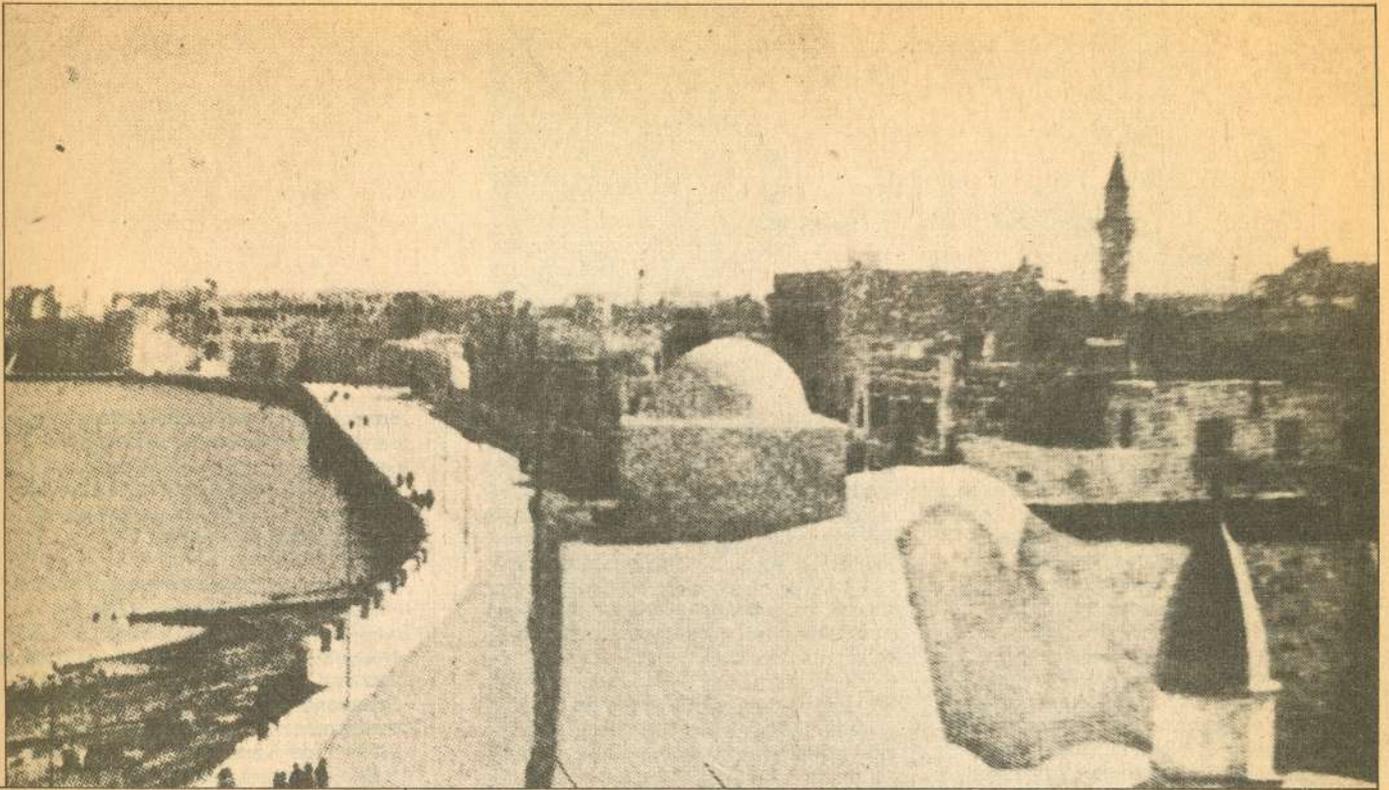
# LA CONTEMPORANEIDAD HISTORICA Y LOS SUCEOS COETANEOS A LA INSTALACION DE LA PRIMERA JUNTA NACIONAL DE GOBIERNO

Doctor **Juan Guillermo Muñoz Correa**  
 Profesor del Departamento de Historia  
 Universidad de Santiago de Chile.

“D urante el siglo XX pudo continuar el poderoso desarrollo de las ciencias históricas que se había iniciado en el siglo XIX. En realidad nunca antes en la historia, el hombre ha tenido conocimientos históricos tan completos como en la actualidad. Nuestro saber histórico abarca todos los continentes, todas las culturas y todas las épocas. Mediante minuciosas investigaciones se ha podido reconstruir el camino que el hombre ha recorrido a través de los siglos y milenios. Las primeras manifestaciones de la vida humana en Tanzania, Java, Pekín, los secretos de Mohenyo-Daro y Boghas Koi, los misterios de Ankor Bhat y Machu-Picchu, las altas culturas, la vida de los héroes y santos y la vida del hombre común, las estructuras demográficas, económicas y sociales, las tendencias políticas, el desarrollo de las instituciones, las grandes creaciones del espíritu: todo ha sido historiado.

“Como consecuencia de estudios más diferenciados se han podido detectar nuevos aspectos del tiempo histórico y se sabe que éste es un fenómeno mucho más diferenciado de lo que se pensaba antes. Recién ahora la ciencia histórica está desarrollando categorías y métodos para estudiar sistemáticamente dimensiones y manifestaciones de la temporalidad. El historiador francés Braudel nos ha enseñado a distinguir entre los *evenements*, los acontecimientos instantáneos, y los procesos de larga, mediana y corta duración, entre las pertenencias, las estructuras y las coyunturas que tienen, cada una, su propio ritmo y su propio tiempo. Hay distintos tiempos en los movimientos históricos. Hay procesos acelerados y otros que se atrasan y se estancan. El historiador ha tenido que





**Vista parcial de la ciudad de Trípoli que en 1810 era la capital del territorio gobernado por el bajá Yusuf Karamanli. La ciudad fue bombardeada por la naciente marina de guerra de un nuevo país denominado Estados Unidos de Norteamérica.**

aprender a operar con constantes y variables. En nuestro tiempo, en que la historia se ha hecho global y en que la civilización científico-técnica se está imponiendo en todo el mundo, estamos haciendo la experiencia de la simultaneidad de fenómenos que no son contemporáneos: dentro de una misma sociedad puede haber grupos que viven con un distinto ritmo y una distinta dinámica. Los pueblos desarrollados y los subdesarrollados viven en distintos tiempos históricos, viven la época actual de diferente manera y asignan al tiempo diferente valor. Los pigmeos australianos, ciertas tribus africanas, los indios de la sierra andina, los habitantes de las grandes metrópolis: ellos viven al mismo tiempo, pero no en el mismo tiempo.

“La cronología es inherente a la historia. Ella permite medir el tiempo y explicar por qué un acontecimiento determinado se produjo en aquel lugar y en aquella fecha. La datación forma parte del juicio histórico...”  
 “La cronología permite explicar causas y efectos, procesos y progresos, y crisis. La

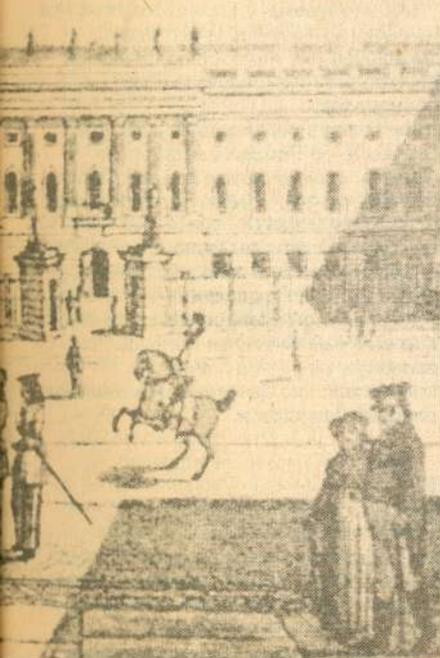
**A pesar de la grave crisis que envolvía a Prusia que se encontraba en guerra, se fundó en 1810 en este palacio del príncipe Enrique la universidad de la ciudad de Berlín. Esto fue resultado del gran interés de Prusia por la educación.**

fijación cronológica permite ubicar el hecho histórico en su tiempo y, con ello, en una época determinada... En la época histórica se revela esa peculiar combinación de continuidad y cambio que es propia del tiempo histórico. Una época existe y se mantiene como tal mientras conserva su unidad. Sin embargo, esta unidad no se mantiene de una manera estática. Una época nace, alcanza su madurez y hace crisis... El comienzo de una época es el período de gestación en que se definen las tendencias que configuran el carácter de la época... Pero una época sólo es permanencia y no perennidad.

“Continuidad y cambio constituyen las categorías fundamentales de la temporalidad histórica... A través de la continuidad y el cambio el hombre continúa su tarea histórica de construir en el tiempo su mundo humano para encontrarse y realizarse a sí mismo a través de su obra... El tiempo constituye un continuo como el espacio, pero a diferencia de éste que es un orden de coexistencia, es un continuo sucesivo que tiene una sola dimensión. La noción de tiempo puro es una abstracción que no puede ser representada como tal. Para imaginarnos el tiempo debemos recurrir a metáforas o debemos emplear conceptos e imágenes que poseen un significado espacial. Hablamos de un espacio de tiempo y dibujamos una línea de tiempo...” (Ricardo Krebs. El tiempo histórico en Chile. **El tiempo en las ciencias.** Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Santiago, Universitaria, 1981. Adaptación con citas textuales).

#### **Sucesos contemporáneos a 1810**

Este planteamiento globalizador de la ciencia histórica de nuestra época del Dr.



Ricardo Krebs, nos motiva a realizar un esfuerzo de recopilación acerca de algunos sucesos contemporáneos a la instalación de la primera Junta Nacional de Gobierno el 18 de septiembre de 1810. Esta inquietud tiene su origen en las vivencias diarias del tiempo histórico, ya que en nuestros días nada de lo que sucede en cualquier parte del mundo nos resulta indiferente, y nuestro interés por alguna situación específica del lugar más lejano puede ser fácilmente satisfecho por el cúmulo de noticias que nos proporcionan los medios de comunicación, o recurriendo a otras fuentes de información si es necesario.

No es extraño este interés, pues, a pesar de la dispersión en diferentes continentes, constituimos una unidad con tan variados lazos que hechos que se producen en un lugar repercuten en otro, lo que genera a su vez situaciones que se irán vinculando en el tiempo.

En esta estrecha relación existente entre los sucesos que paralelamente se van produciendo en el mundo, hay ciertos sectores que por la amplia gama y desarrollo de sus intereses se ven tocados más íntimamente por acontecimientos de la más variada índole, los que generan reacciones que vendrán a incidir en grupos que espacialmente nada tendrían que ver con los primeros.

Es indudable que el lugar más destacado en esto les corresponde a las que llamamos grandes potencias, repercutiendo de una u otra manera los conflictos que se generan entre ellas, sus rivalidades, competencias, expansionismos, presuntas búsquedas de equilibrio y zonas de influencias.

No estuvo, por tanto, ajeno al proceso de la formación de nuestra Primera Junta Nacional de Gobierno lo que ocurría en el resto del continente y, por cierto, muy ligado a los sucesos que se desarrollaban en Europa, entre ellos los que protagonizaba Napoleón Bonaparte, en el juego de expansión de su Imperio con el de las otras potencias del momento, especialmente en España con José Bonaparte.

En nuestro país se tenía conocimiento del desarrollo que habían tenido las ideas en el siglo XVIII, por ejemplo el desenvolvimiento alcanzado por las emancipadas colonias inglesas de Norte América, como también las noticias más destacadas que provenían de aquellos países cuyo contacto era directo o de algún modo inmediatamente influyente. La atención se centraba así en el resto de

Hispanoamérica, en Brasil, España, Francia, Portugal e Inglaterra. Pero las acciones desarrolladas por cada uno de ellos estaban ligadas a las que se presentaban en otras regiones y, contemporáneamente a nuestro proceso emancipador, sufrían diversas situaciones en su desarrollo histórico. Esto, para muchos chilenos era desconocido y por lo tanto los primeros quince años del siglo diecinueve no significaron ninguna alteración en el curso de sus vidas.

#### Situaciones ocurridas antes de 1810

Hemos seleccionado arbitrariamente algunas situaciones ocurridas en otras partes del mundo, y que pudieron ser noticia en Chile en aquellos años, de existir los medios. Ellas se iniciaron con un bombardeo ocurrido a comienzos del siglo XIX.

#### *La marina estadounidense bombardea Trípoli*

El bajá hereditario de Trípoli, Yusuf Karamanli, cuya familia ejerce el gobierno desde 1711 y él personalmente desde 1795, ha debido soportar un serio bombardeo en su ciudad capital.

Con motivo de haber apresado unas embarcaciones estadounidenses y exigido el correspondiente rescate, ha recibido como respuesta que estos barcos de la marina de guerra, que Estados Unidos se ha empeñado en formar, cruzando el Atlántico hasta el Mediterráneo, arribaron a sus costas con el fin de imponer a los berberiscos el respeto a sus navíos.

Esta intervención en el Mediterráneo sitúa a este país como una potencia que tendrá que ser tomada en cuenta en adelante.

Trípoli había participado en los problemas de los países de Occidente cuando el bajá, empezando su reinado, había prestado ayuda a los ingleses contra los franceses en Egipto, recibiendo, a su vez, apoyo para extender su autoridad sobre Fezza, ubicado al sur de sus tierras, por donde transitaban las caravanas que se dirigían al Sudán central.

Una de las principales actividades comerciales de Trípoli está centrada en la artesanía en cuero fino de las ciudades hausas, conocido como tafílete, y en las nueces de cola procedentes de las selvas ashantis, uno de los pocos estimulantes permitidos por el Islam y verdadero lujo en todo el Medio Oriente. También ha desarrollado el comercio transahariano entre

Bornu y los estados hausas. Por esta ruta transitan las numerosas caravanas de esclavos negros que son distribuidos por los comerciantes tripolitanos hacia Estambul, Damasco, El Cairo y demás puertos del mundo islámico occidental.

#### *1803. Francia pierde territorio en América*

El monopolio que han ejercido los británicos en la comercialización de los productos tropicales, principalmente café, té y azúcar, había motivado a Napoleón Bonaparte a iniciar la explotación de los territorios de Luisiana, ubicados en la América del Norte.

El restablecimiento de la esclavitud desencadenó la insurrección en Santo Domingo, proclamando finalmente la isla su independencia en noviembre de este año.

El fracaso del plan colonial francés en América ha significado a los Estados Unidos un enorme incremento territorial al comprar a Bonaparte toda Luisiana en 80 millones.

#### *1808. Febrero. La familia real portuguesa se establece en Brasil*

Don Juan, el regente de Portugal, se ha establecido, con la corte y la administración, en Río de Janeiro.

La familia real de la Casa de Braganza y los hombres políticos que la han seguido constituyen una atracción de trasladarse también para las grandes familias portuguesas.

La invasión del ejército de Junot y la ocupación de Portugal por el Imperio Francés, como la guerra posterior, le han asestado un golpe que no ha podido resistir.

Su última fuente de riqueza la constituía el comercio marítimo de Oporto, el que en el día se haya reducido a nada y los gastos de la corte consumen lo que queda de sus rentas.

La antigua grandeza portuguesa se estima que está definitivamente destruida y su economía, que se ha nutrido tradicionalmente de los recursos obtenidos en Brasil, languidece.

#### **1810.**

#### *Berlin: se crea Universidad*

En Berlín se ha creado una nueva universidad, su fundación ha sido fruto del interés que se ha prestado a la educación, a pesar de la grave crisis que envuelve a Prusia como motivo de la guerra.

Se pretende que la nueva universidad

pueda sustituir a la de Halle, la que se encuentra en territorio ocupado. Su fundación ha sido realizada en estrecha asociación con la Academia de Ciencias.

Guillermo Von Humboldt, su principal artífice, no se encontró presente en la inauguración por haber sido destinado a ocupar el cargo de embajador en Viena.

Cabe señalar que Humboldt había sido recomendado al rey por el ministro Stein en 1808 para desempeñarse como jefe de la sección del Ministerio del Interior destinado a los asuntos de la iglesia y la enseñanza, cargo que ha servido desde marzo de 1809 hasta junio de 1810, dejando la huella de su personalidad en todo el régimen escolar y universitario.

Con anterioridad, invierno de 1807-1808, Fichte, en una serie de conferencias públicas pronunciadas en el Berlín ocupado, ante numeroso público, había llamado la atención sobre la necesidad de un sistema de enseñanza que produjera hombres de todas condiciones con confianza en sí mismos, y una devoción religiosa hacia su país como única realidad duradera.

Humboldt sostuvo que la función de una universidad no es simplemente la de transmitir el saber, sino la de adiestrar y desarrollar la inteligencia, el juicio y los recursos morales del estudiante, para que de este modo esté en condiciones de adquirir rápidamente los conocimientos o habilidades especiales requeridos por cualquier profesión, y llevar a cabo su papel en la vida con una filosofía en la cual apoyarse.

Esta fundación es, sin duda, la culminación de los planes elaborados por Humboldt y sus colaboradores, los cuales partieron con la implantación de un sistema de enseñanza elemental obligatoria y de escuelas para la formación de maestros. Los *Gymnasien* serán las instituciones destinadas a preparar las mentes de sus discípulos mediante el estudio intensivo del latín, el griego y la matemática, proporcionando una cultura general con el estudio de una serie de disciplinas subsidiarias.

Se espera que sean llevados a cabo grandes adelantos y que el nuevo concepto de la enseñanza universitaria sea modelo en el mundo en su característica cualidad de buscar el nuevo saber, dados los distinguidos eruditos que han sido llamados como sus primeros colaboradores, entre los que podemos destacar al citado Fichte, a Schleiermacher, Niebuhr y Savigny.



**Guillermo Von Humboldt, encargado del culto y la instrucción en el reino de Prusia, renovó la educación pública según el modelo de Pestalozzi y logró que en 1810 se fundara la Universidad de Berlín.**

#### **Después de 1810**

*1813. Persia y Rusia han firmado el Tratado de Gulistán*

Por este Tratado, Persia ha reconocido a Rusia la posesión de Georgia; también le cede las provincias de Chirván y de Karabagh y acepta la libertad de navegación en el Mar Caspio.

Ya en 1801 el sha Feth Ali tuvo que enfrentarse con Rusia, lo que lo lleva, dos años más tarde, a tratar de obtener el apoyo de los ingleses establecidos en la India, los que a cambio de su intervención le exigen la cesión de los puertos del Golfo Pérsico. Siendo inaceptable esta pretensión vuelve los ojos a Francia y trata de interesar a Napoleón, gestión en la que tampoco tiene éxito, viéndose obligado en 1806 a abandonar Bakú a Rusia.

Posteriormente se compromete a firmar con los afganos una alianza para marchar contra los ingleses en la India, lo que sería retribuido por Napoleón, proporcionándole armas. Pero el acuerdo de Tilsit entre Rusia y

Francia lleva a ésta a olvidar sus promesas, permitiendo con ello que el zar Alejandro I vuelva a invadir Persia.

En 1809 no le queda otra alternativa que firmar una alianza defensiva con Inglaterra, lo que es aprovechado por ésta para asentarse en el Golfo Pérsico, pero sin aportar, finalmente, la ayuda necesaria.

Dados sus anteriores fracasos, Persia busca una alianza con Turquía, a pesar de que nunca había estado en muy buenas relaciones con ella, llegando incluso a sostener algunas guerras por motivos políticos.

La firma de la paz de Bucarest entre Turquía y Rusia en 1812, significa a Persia el verse obligada a capitular, sufriendo nuevas segregaciones territoriales.

Persia ha entrado en la zona de expansión europea y la aparición de misiones rivales en Teherán, prometiendo al sha dinero y ayuda militar, a condición de una alianza exclusiva, apunta, sin duda, hacia una nueva fase de la actividad occidental en el Oriente Medio y en el Asia Central.

*1813. Intento de derrocar a la dinastía manchú ha fracasado*

Durante un viaje del emperador a Manchuria el palacio de Pekín fue ocupado.

Sociedades secretas inspiradas en un espíritu de oposición nacional hacia la dinastía manchú venían preparando la resistencia abierta al emperador. Este intento ha sido totalmente sofocado.

Desde principios del siglo XVIII la posición de los europeos fue retrocediendo cada vez más. En 1683 los holandeses habían evacuado Formosa, siendo de inmediato ocupada por China.

Como puesto desde donde entrar en contacto con el Imperio chino no queda más que la isla de Macao, ocupada por los portugueses, donde en 1802 intentaron instalarse los ingleses bajo el pretexto de defenderlos contra los franceses, pero los chinos se opusieron.

No fue el último intento desarrollado por los ingleses. En 1805 llegaron a Cantón, donde se les negó firmemente el permiso a penetrar allí. Una nueva tentativa, en 1808, también resultó infructuosa.

Los intentos paralelos que habían hecho los ingleses por penetrar en Indochina, y los esfuerzos desplegados para establecerse en Siam, tampoco tuvieron éxito.

Desde que la dinastía manchú suspendió sus relaciones con los jesuitas, China no ha tenido contacto con Occidente. Forma un mundo aparte y aislado del resto, pero a pesar de su gran prosperidad parece traslucir cierta decadencia. En todo caso parece inabordable.

China ejerce en todo el Extremo Oriente una preponderancia indiscutible. En 1802, habiendo solicitado Indochina Oriental que el emperador de China diese nombre a sus estados, éste les dio el de Anam y los recibió como países tributarios.

Podemos decir que se constituye en la única parte del mundo civilizado que no ha sido tocado por la expansión europea. De antiquísima civilización, que tanto desde el punto de vista económico como del intelectual nada tiene que envidiar a la de Europa, salvo ahora que ésta entra en la era de la técnica y de la mecanización, por la que el Extremo Oriente no demuestra el menor interés, lo que sin duda terminará por producir una honda brecha en el desarrollo de ambas.

#### 1814. El Cabo es cedido a Inglaterra

El Cabo ubicado en el extremo sur de Africa, constituye un verdadero enclave europeo donde 27 mil boers, descendientes de holandeses y de algunos cientos de



**Los habitantes de Persia vieron entre 1801 y 1813 que el sha Feth Ali buscaba alianzas con Francia, Inglaterra y Turquía para evitar ser arrollado por Rusia en una guerra. Al final debió aceptar la paz cediendo provincias y permitiendo la libre navegación por el Mar Caspio.**

hugonotes franceses emigrados, viven en grandes dominios agrícolas cultivados por unos 30 mil esclavos negros y unos 20 mil hotentotes reducidos a igual situación.

La zona boer se extiende hasta el río Orange y su afluente el Vaal. Esta colonia holandesa había sido capturada por Inglaterra en 1816, aprovechando la intervención francesa en la metrópoli.

En las actuales conversaciones El Cabo ha sido cedido a Inglaterra, la que deberá pagar una indemnización a Holanda de dos millones de libras.

El Cabo se transforma así en la principal escala africana de la navegación británica por una parte, y por otra un territorio en el que se están instalando colonos y pastores

ingleses portadores de su lengua y costumbres.

Inglaterra ha asegurado sus posibilidades de comercio futuro en Africa, por el dominio que ejerce su flota sobre las costas del Oeste, su posesión de El Cabo, donde ha instalado una administración británica, y por sus posibilidades de navegación en el océano Indico. ☉

#### Bibliografía

CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.

**Historia del Mundo Moderno.**

Volumen 7, Ed. Sopena, Barcelona, 1980.

CROUZET, Maurice. **Historia General de las Civilizaciones.** Volumen V, Ed. Destino, Barcelona, 1963.

GOETZ, Walter. **Historia Universal.** Tomo VII, 7ª. Ed. Madrid, 1966.

OLIVER, R. y ATMORE, A. **Africa desde 1800.** Ed. Fco. de Aguirre, Buenos Aires, 1977.

PIRENNE, Jacques. **Historia Universal.** Volumen V, Ed. Exitó, Barcelona, 1961.

Para Educación Básica

# INTRODUCIENDONOS EN LA EPOCA CONTEMPORANEA AL PROCESO EMANCIPADOR

Prof. Lilliana Domínguez de Müller  
Docente de la Cátedra de Metodología  
de Ciencias Sociales  
Universidad Metropolitana de Ciencias  
de la Educación

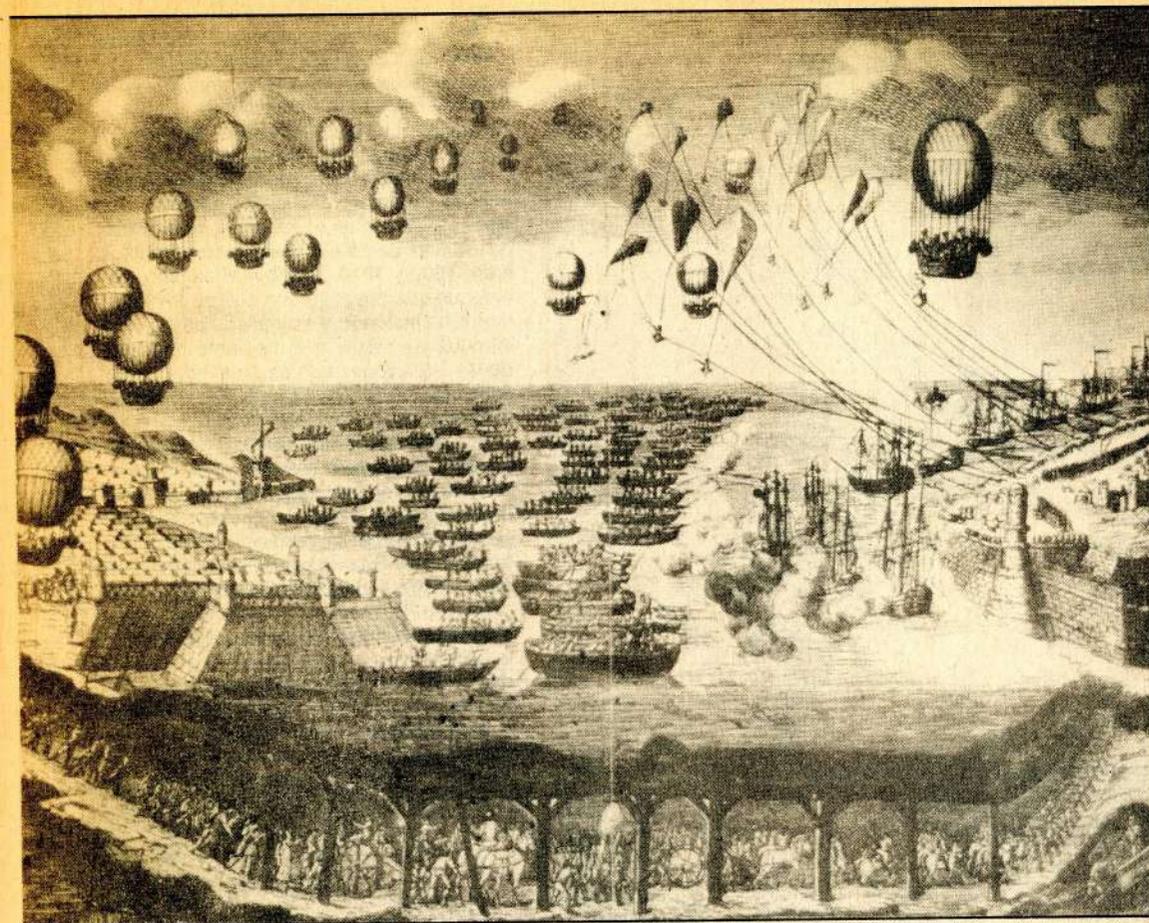
Napoleón Bonaparte y su esposa Josefina visitan una fábrica de tejidos en la ciudad de Rouen, en 1802. (Dibujo de Isabey).



El presente artículo tiene como propósito, participar a los profesores de Educación General Básica algunas ideas en torno al aprendizaje de la temática referida al Proceso de Emancipación de Chile, en los distintos cursos del segundo ciclo de este nivel.

Se pretende a través de la observación, el análisis y la interpretación de dibujos, pinturas, litografías y grabados, realizados por artistas durante el período comprendido entre 1800 y 1815, informar al alumno del enfoque interpretativo con que se trabaja la disciplina histórica, y estimularlo para que se introduzca en el pasado, mediante la vivencia de las situaciones que se presentan y que tiene ocasión de visualizar aquí en forma más concreta.

Este tipo de aprendizaje esperamos que le permita, de manera práctica y en forma sencilla, lograr establecer relaciones de orden témporo-espacial, como también que, pueda reconocer la gestación de hechos y procesos históricos, como producto de ideas, sentimientos y necesidades comunes a la condición del hombre. Por otra parte, esta estrategia de trabajo lo conducirá a comparar las diversas formas de vida y el grado de desarrollo material y cultural alcanzado por pueblos y ciudades en los mismos años en que se generaba nuestro proceso de emancipación.



Proyecto fantástico de ataque a Inglaterra por los franceses. (Grabado de 1804). Un túnel bajo el canal daría paso a la artillería y una escuadra de globos Montgolfier (inventados en 1783) protegería el transporte de tropas por el mar. Lámina N° 2. No aparece en el desplegable.

Además, se sugiere un conjunto de ideas o principios técnicos-metodológicos con el propósito de ayudar a configurar oportunidades para que el alumno pueda valorizar y dimensionar de manera plena, las acciones emprendidas por hombres y mujeres de esta tierra y así ver coronados sus ideales de emancipación política.

### Objetivos Generales

- Comprender los diferentes procesos que ocurren en las distintas regiones del planeta coetáneamente al proceso de emancipación de Chile.
- Valorar la trascendencia del proceso de emancipación de Chile, dentro del contexto histórico mundial, en el primer quinquenio del siglo XIX.

### Específicos

- Identificar la naturaleza de los hechos y acontecimientos que ocurren en las distintas regiones del planeta, coetáneamente al proceso de emancipación de Chile.
- Comparar las diversas formas de vida y el grado de desarrollo material y cultural alcanzando por distintas naciones del planeta, entre 1800 y 1815.
- Emitir juicios en relación a ideales, sentimientos y necesidades que impulsan a

los hombres de distintas culturas a emprender acciones de orden histórico, entre 1800 y 1815.

— Reconocer la incidencia del proceso de emancipación de Chile en el contexto histórico mundial, entre 1800 y 1815.

### GUIÓN METODOLÓGICO

El set de láminas históricas, que a través del artículo se presentan, permiten ejemplificar una de las posibles formas de aplicar una estrategia de trabajo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de una temática histórica; en este caso, sobre el Proceso de Emancipación de Chile, en el segundo ciclo de Educación General Básica, pero igualmente factible de desarrollar en cursos de Educación Media.

Cada uno de los pasos que considera este guión, ha sido enfocado con un criterio técnico metodológico centrado en la persona del alumno, con el propósito de asegurar un mayor éxito en el cumplimiento de los objetivos formulados. Por tanto, se sugiere considerar las siguientes actividades.

### Ubicación Cronológica

El alumno deberá tener una línea de tiempo que comprenda el período de 1800 a 1815. Un ejemplo de línea de tiempo lo entregamos en uno de los desplegables que acompañan a esta edición. Sobre la base del trabajo con este material, el alumno

establecerá la relación del período en estudio, en el contexto de la Cultura Occidental Cristiana. (Desplegable: Introduciéndonos en la época contemporánea de Chile y el mundo).

Se sugieren, a modo de ejemplo, las siguientes interrogantes para formular a los estudiantes.

- ¿A qué siglo corresponde el período en estudio?
- ¿El inicio del período corresponde al siglo XVIII o al siglo XIX?
- ¿Entre qué siglos se ubica el período comprendido entre 1800 y 1815?
- ¿Este período está más cercano a nuestra época o a la antigüedad?

### Presentación de las láminas

El alumno deberá recibir, por parte del profesor o mediante una investigación personal, una breve información sobre el tipo de láminas que tendrá que trabajar y la técnica que se ha empleado en su elaboración, con el propósito que reconozca los materiales y el trabajo que demanda su elaboración, como la utilidad que prestan cada una de las técnicas empleadas. En el recuadro se entrega una breve información para el profesor.

*Técnica Litográfica*  
La técnica litográfica inventada a fines del

siglo XVIII por Senefelder es considerada un verdadero arte, que consiste en reproducir dibujos, grabándolos previamente sobre piedra preparada, de preferencia de tipo caliza, por las materias grasas o resinosas que contiene y su repulsión por ellas cuando la piedra se ha empapado de agua, como lo exige el trabajo litográfico.

Procedimientos más modernos han reemplazado el uso de la piedra por planchas de zinc, éstas se aplican a máquinas rotativas de forma cilíndrica. En el llamado "offset" (vóz inglesa que significa "decalco"), las máquinas operan con dos cilindros; uno para aplicar la plancha de zinc previamente preparada con un granulado y dibujando en ella con un lápiz graso lo que se desea reproducir. El otro cilindro, recubierto con una capa de caucho, en contacto directo con el zinc copia la imagen de la plancha y la trasmite al papel. En este procedimiento se encuentra el origen de la actual y moderna fotocopiadora.

Otro procedimiento más sofisticado es el "fotocromo", consiste en la preparación de clisés por acción fotocromática a base de retícula. Estos clisés son trasladados a las planchas de zinc las cuales expuestas a la luz y en contacto con los clisés por medio de prensas neumáticas, quedan listas para estampar cientos o miles de reproducciones, incluso en papel rugoso o poroso.

(Adaptación).

Se proponen las siguientes preguntas como medio para constatar los aprendizajes alcanzados sobre este punto.

- ¿Qué es una litografía, un grabado, una pintura, un dibujo?
- ¿Puede una caricatura ser considerada como un dibujo?
- ¿Qué materiales se pueden emplear en la elaboración de una pintura?
- ¿Qué diferencia existe entre un grabado y una litografía?
- ¿Se aplica en la actualidad la técnica litográfica?
- ¿En qué actividad se aplica hoy en día la técnica litográfica?

#### Ubicación en el espacio

Una vez presentadas las láminas a los alumnos y entregada una breve información sobre el lugar donde éstas se desarrollan, el estudiante, localizará el espacio geográfico al que pertenecen, mediante la utilización de un planisferio o mapa mundi. (La Revista de Educación ofrece a sus lectores un mapa del mundo en otro de los desplegados incluidos en esta edición).

Se sugieren las siguientes preguntas:

- Ubicar los continentes, regiones o áreas de la Tierra a las cuales corresponde el conjunto de láminas en estudio.
- Ubicar en un planisferio el continente o el país a que corresponde cada una de las láminas.
- Establecer si la escena representada corresponde a una actividad o expresión



Baile en Berlín. Grabado de 1800 existente en el Markisches Museum. Se trata del interior de un establecimiento denominado "La bola de oro", Lámina N° 3.

propia del espacio geográfico al que pertenece.

- Relacionar hechos de la actualidad con los espacios geográficos ubicados.

#### Observación de las láminas

Cada una de las láminas, por separado, será observada por los alumnos, en forma libre durante los primeros minutos. Luego, el profesor entregará algunas indicaciones sobre algunos elementos o situaciones que contenga el conjunto de láminas y sobre las cuales el estudiante debe centrar su atención, con el propósito de orientar la observación.

A modo de ejemplo, se sugieren algunas indicaciones que puede plantear el profesor.

- ¿En qué láminas se observan elementos del paisaje natural?

- ¿Qué acciones o actividades desarrollan los hombres que aparecen en estas láminas?

— ¿Cuál de las láminas presenta objetos o elementos creados por el hombre que atraigan tu atención?

- ¿Qué tipos humanos son posibles de identificar a través de este conjunto de láminas?

— ¿Qué rasgos o características de la época que se estudia es posible identificar en estas láminas?

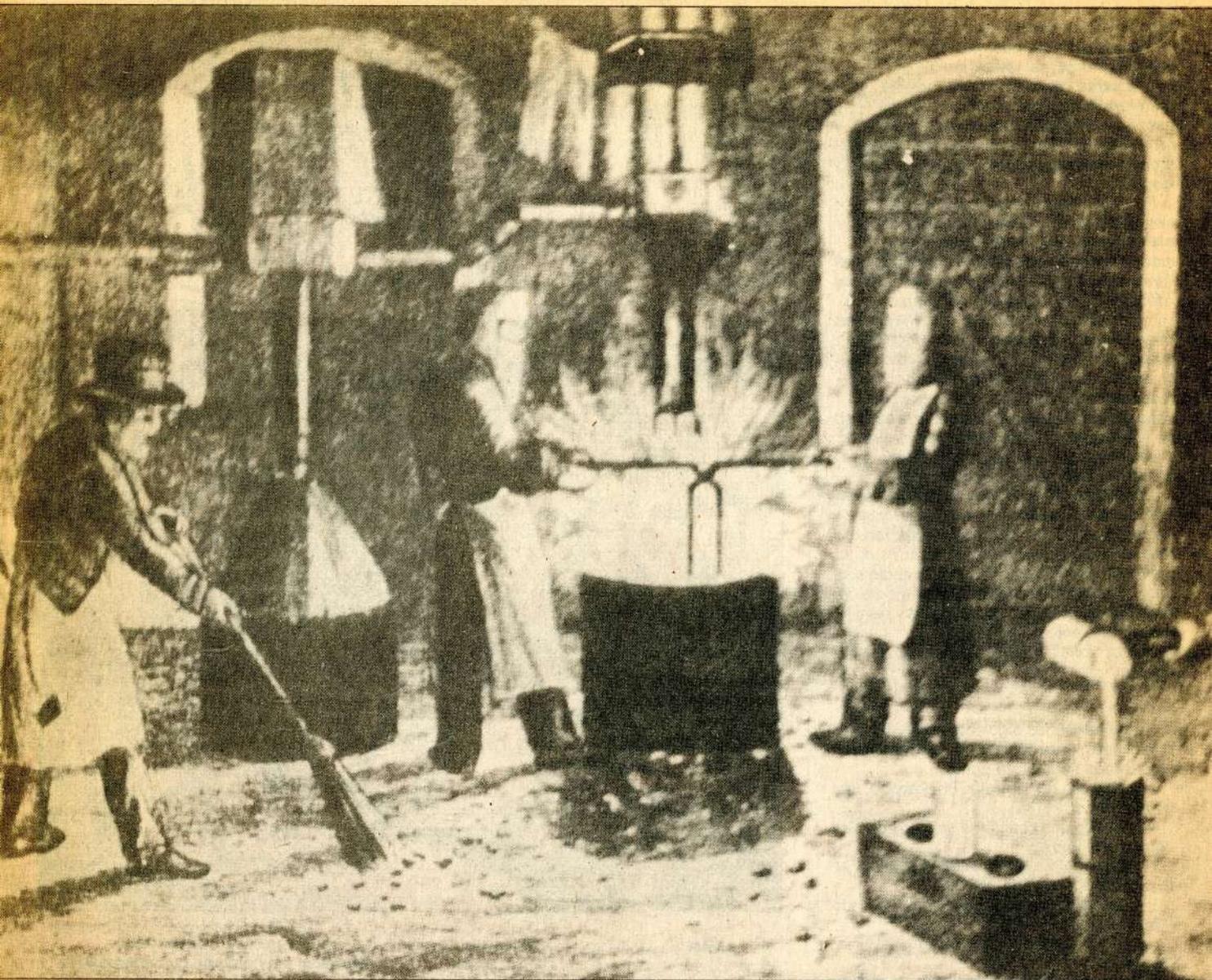
- ¿Puedes distinguir algún personaje histórico relevante en alguna de estas láminas?

— ¿Cuál es la lámina que por su temática actual te agrada más?

- ¿Cómo titularías tú esa lámina?

#### Descripción de las láminas

Realizada esta observación de conjunto por el alumno y orientada su atención hacia aspectos significativos de las diferentes



**Interior de la fundición de acero Fischer, en Schaffhouse. (Pintura de 1810). Lámina Nº 4.**

¿Cuál es el vestuario utilizado por las diversas personas que aparecen en esta lámina?

¿Es posible distinguir alguna maquinaria en esta escena?

Lámina Nº 2 (Grabado) Proyecto fantástico de invasión a Inglaterra.

¿En qué espacios se desarrollan las acciones realizadas por los hombres de esta escena?

¿Qué adelanto técnico es posible identificar en esta lámina?

¿Se distingue algún elemento de defensa permanente en estos espacios territoriales urbanos?

¿Es posible reconocer la presencia de mujeres en esta escena?

¿En qué acción?

Lámina Nº 3 (Grabado) Baile en Berlín.

¿Qué actividades realizan los hombres y mujeres que aparecen en esta escena?

¿Cuál es el elemento que resalta en el decorado del ambiente de esta escena?

¿Cómo se organiza la distribución espacial de los personajes de la escena?

¿Qué costumbre social de la época es posible identificar en esta lámina?

Lámina Nº 4 (Cuadro) Interior de una fundición.

¿Qué actividad fabril desarrollan los personajes en la escena?

¿Qué técnica metalúrgica aplican los obreros?

escenas, el estudiante estará en condiciones de formular interrogantes, las cuales deben ser clarificadas conjuntamente por el profesor y el grupo curso, con el propósito de que cada alumno esté preparado para responder preguntas que le permitan analizar adecuadamente cada una de las láminas.

Se proponen algunas preguntas para abordar el desarrollo de este paso.

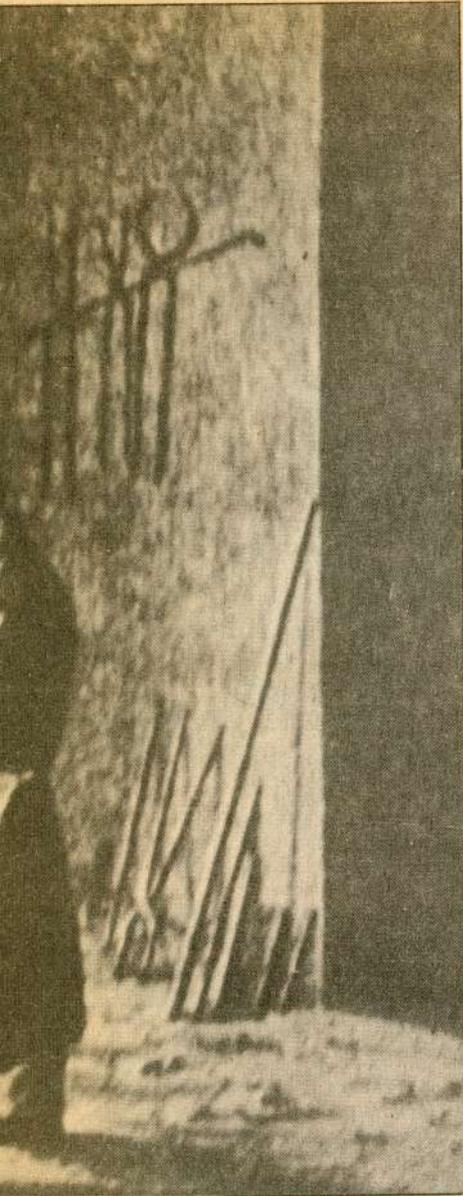
Lámina Nº 1 (Dibujo) Napoleón y Josefina visitan fábrica de tejidos en Rouen 1802.

¿Quiénes eran Napoleón y Josefina?

¿Cómo se conoce el período de la Historia de Francia en que aparece la figura de Napoleón?

¿Qué actitud demuestran los distintos personajes que aparecen en esta escena?

¿Qué rasgo del ambiente llama tu atención?



¿Cómo describirías esta escena que presenta la lámina?  
¿Qué costumbres propias del Oriente son posibles de reconocer en esta lámina?

¿Qué tipo de actividades desarrolla el grupo de mujeres?  
¿Qué instrumentos de trabajo se destacan en esta lámina?  
¿En esta lámina es posible identificar algún elemento de la naturaleza? ¿Dónde y cómo se ha utilizado?

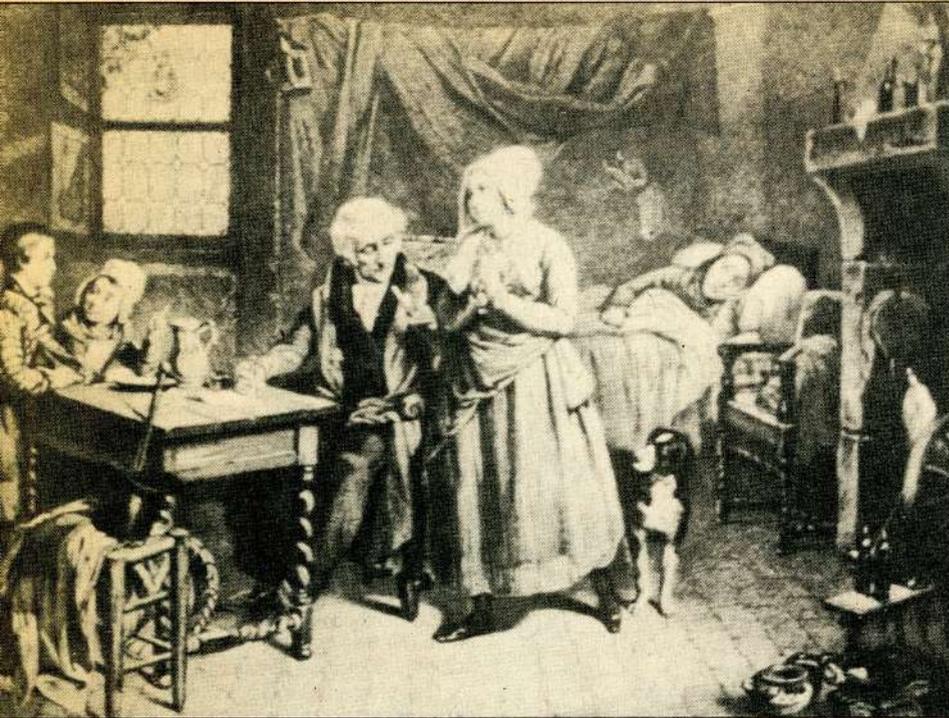
Trabajo en una aldea oriental. Lámina Nº 6.



¿Cómo desarrollan su trabajo los personajes de la lámina?  
¿Qué elemento de la indumentaria de los obreros te llama la atención?  
¿Qué aspectos de la técnica metalúrgica empleados en la época en estudio aún mantienen su vigencia?

Lámina Nº 5 (Grabado) La visita del médico.  
¿Cuáles son las condiciones sanitarias del ambiente en que se desarrolla la escena?  
¿Qué actividades supones tú realizan las personas que aparecen en la lámina?  
¿Qué elemento de trabajo es posible reconocer en esta lámina?  
¿Cuál es la actitud de los adultos que aparecen en la escena?

Lámina Nº 6 . Trabajo en la aldea.



¿Cuál es el tipo de vestuario usado por las mujeres?

Lámina Nº 7. Ceremonial a la entrada de templo budista.

**Ceremonial a la entrada de un templo budista en Nagasaki, ciudad de Japón. Grabado de M. Aimé Humbert publicado en la revista Japón Ilustré. Lámina Nº 7. No aparece en el desplegable.**

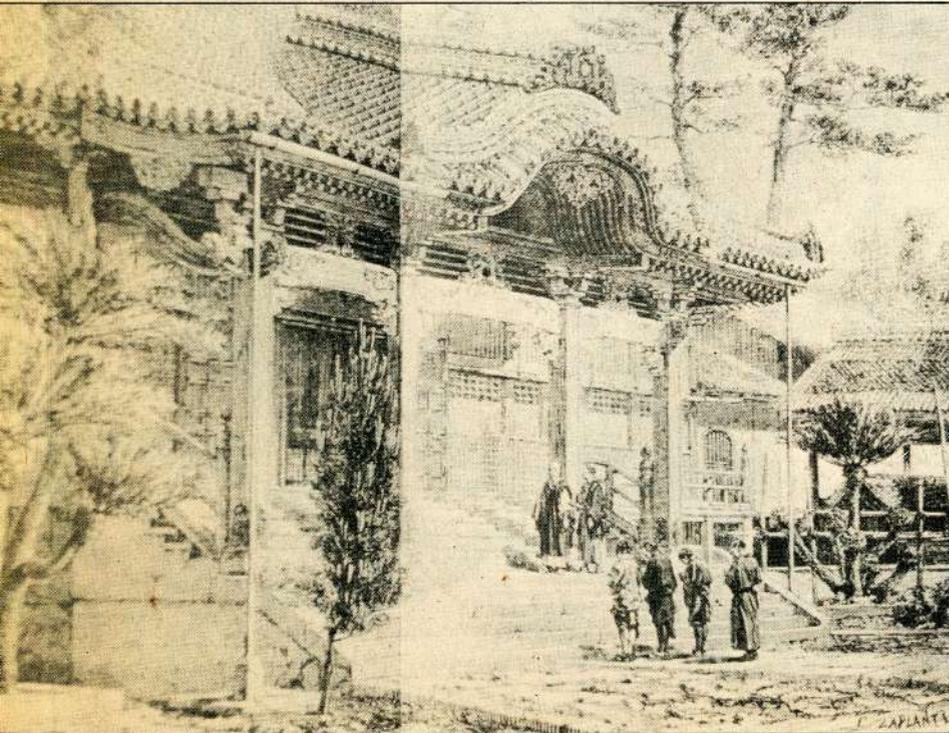
**La visita del médico. Lámina Nº 5. No aparece en el desplegable.**

¿Cuáles son los elementos que configuran esta lámina?

¿A qué ámbito del quehacer humano corresponde la escena?

¿Qué rasgos arquitectónicos están representados?

¿Cómo describirías el tipo de vivienda que presenta la escena?



**Comercio de esclavos en el África oriental. Grabado publicado en la revista L'illustration. Lámina Nº 8.**

¿Corresponde alguna de las actividades desarrolladas por los personajes a una expresión de tipo religioso?

Lámina Nº 8. Comercio de esclavos.

¿Qué elementos de esta lámina te agradan o desagradan?

¿Describe las formas en que eran trasladados los esclavos para su comercio?

¿Qué aspectos tiene el traficante?

¿Por qué crees tú existía este tipo de comercio?

Lámina Nº 9 (Dibujo) Escena familiar.

¿Esta lámina representa aspectos de la vida urbana o rural?

Fundamenta tu respuesta.

¿Qué actividades económicas realizan las personas que están en la lámina?

¿Qué sexo predomina en esta lámina?

¿Qué elementos del vestuario de los personajes representados reconoces como de uso actual? ¿En qué país?

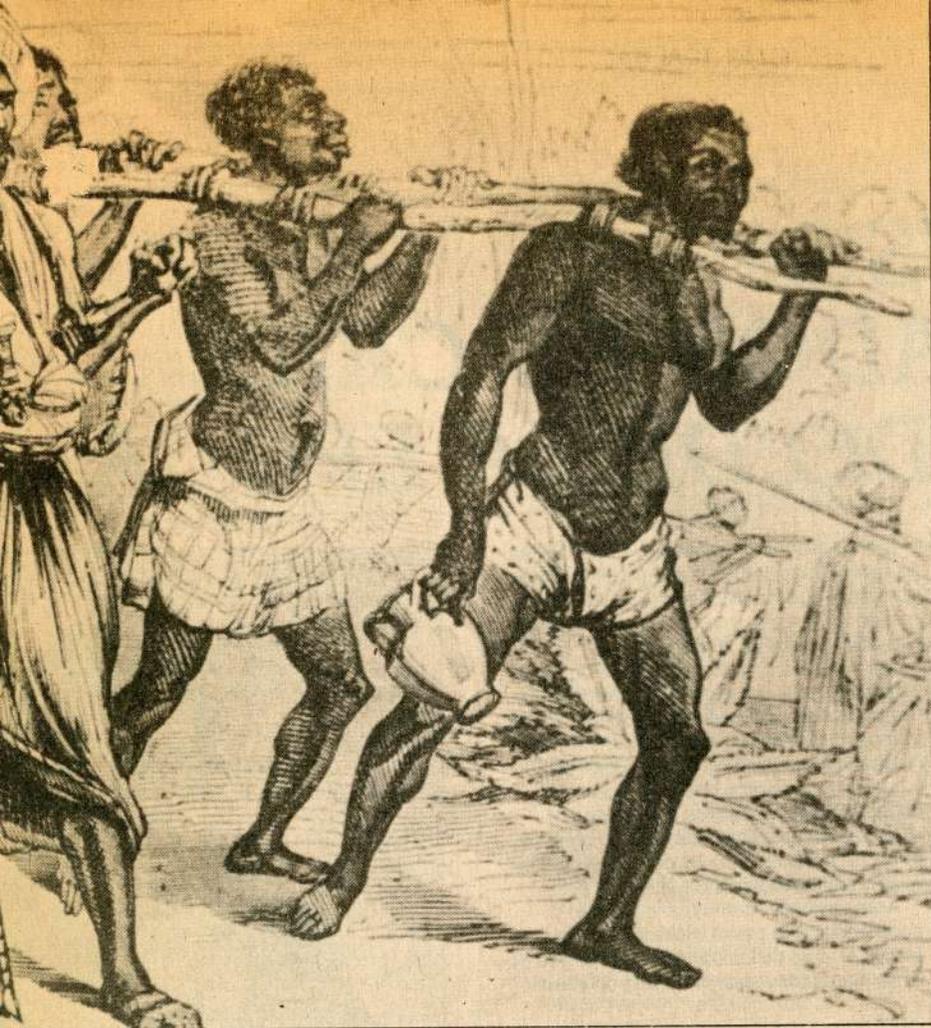
¿Cuántos niños hay en la lámina y qué hace cada uno de ellos?

¿Cómo es el aspecto de los rostros de las personas de las escenas?

¿Qué semejanza encuentras entre la maquinaria de trabajo empleada en esta época con las del presente?

### Comprensión de las láminas

Finalizada la etapa descriptiva de cada



lámina, se sugiere a continuación un conjunto de preguntas que permitan a los alumnos establecer relaciones válidas como asimismo *internalizar* su aprendizaje a través del campo afectivo.

¿En cuál de las escenas representadas en las láminas te hubiera gustado participar? Explica por qué.

¿En cuál de las escenas representadas en las láminas no te hubiera gustado participar? Explica por qué.

¿Te hubiera gustado participar en el Cabildo Abierto de 1810? Explica por qué.

Considerando la vestimenta ¿qué relación puedes establecer entre los participantes del Cabildo Abierto de 1810 y la lámina N° 5?

Cuando has visitado o recibido al médico ¿qué aspectos de la lámina N° 5 te son comunes?

¿Qué acontecimiento ocurrió en Nagasaki en agosto de 1945?

¿Crees tú que aún subsiste el templo de la lámina N° 7?

¿Qué otra ciudad de Japón sufrió la misma experiencia de Nagasaki?

¿Qué actividades representadas en la lámina N° 6 se practican hoy en día? ¿Señala cuáles y dónde se desarrollan?

¿Qué elementos y rasgos de la lámina N° 4 caracterizan una fundición en la actualidad?

**Escena familiar. Manufactura primitiva de la seda en China. Grabado del siglo XIX, fotografiado por Mary Evans para Picture Library. Lámina N° 9.**



Para Tercer Año Medio

# EL PROCESO EMANCIPADOR DE CHILE Y EL MUNDO DE LA EPOCA

Prof. Bárbara Chiu Stange  
Liceo B-42, Tajamar.  
Municipalidad de Providencia  
Región Metropolitana.

**T**radicionalmente el estudio de la época en que se produce nuestro proceso emancipador, se ha circunscrito a los acontecimientos sucedidos en España, América, Chile, y en el mejor de los casos, a las interrelaciones entre ellos.

Sin embargo, en los comienzos del siglo XIX Europa ya tenía clara la idea de interdependencia, ejemplo de esto, es la lucha de Inglaterra en el Congreso de Viena por consolidar un equilibrio de poderes entre los diferentes estados europeos, en lo que evidentemente tuvo éxito pues, excepto el conflicto franco-prusiano en la década de 1870, los enfrentamientos bélicos adquieren significación en Europa, mucho después con la Primera Guerra Mundial a comienzos del presente siglo.

Pero la interrelación de los sucesos contemporáneos al Cabildo Abierto de 1810 era entonces menos evidentes que en la actualidad. En esos años la mayoría de la población de nuestro país veía los acontecimientos que ocurrían más allá de nuestras fronteras como independientes y lejanos, sin comprender cómo ellos iban a influir en el destino de la patria, en el mediano y largo plazo, vale decir, a través del siglo XIX.

Hoy el estudiante está informado y debe saber que el mundo es interdependiente y lo que pasa en un área, región o país tiene repercusiones a corto o mediano plazo en el resto de nuestro planeta.

Los medios de comunicación ponen al estudiante en contacto con el mundo, es así como a las pocas horas de ocurrido algún acontecimiento que hace noticia es registrado en los teletipos y en las pantallas de televisión. En consecuencia, diariamente se está recibiendo información de lugares desconocidos y rincones muy apartados. Hay una gran rapidez en todo el acontecer mundial, incluso en el olvido, porque un suceso apaga a otro y lo aparta de nuestro interés. Cuántas veces ni siquiera sabemos cómo se resolvió determinado problema, acontecimiento o conflicto cuando ya estamos interesados en otros.

Hemos pensado, entonces, satisfacer en parte, la curiosidad de nuestros estudiantes por saber qué sucedía en otros lugares del mundo en el momento en que en Chile se gestaba y luego se luchaba por la Independencia y, con la idea de partir de sus vivencias, analizar algunos aspectos de la historia del mundo entre 1800 y 1815, en una perspectiva mundial más que continental o nacional. Para ello se han seleccionado algunos documentos que describen acontecimientos políticos o grafican situaciones sociales y culturales de la época, teniendo presente el nivel de análisis de los alumnos de Tercer Año Medio.

Asimismo adjuntamos, a modo de sugerencia, una pauta metodológica que facilite el logro de los objetivos de Historia de Chile planteados en el programa de estudio.

## Objetivos

### General

Afianzar y ampliar la comprensión del mundo social en su dimensión espacio-temporal y en la interrelación dinámica de sus múltiples aspectos.

### Objetivos Específicos

Evaluar los rasgos distintos de los períodos históricos de Chile dentro del contexto americano para valorar en su dimensión cronológica y espacial las grandes realizaciones humanas.

Desarrollar la habilidad para aplicar conceptos y técnicas de la ciencia histórica que faciliten un mayor desarrollo del pensamiento reflexivo y permitan evaluar testimonios en forma objetiva.

## Secuencia Metodológica

A modo de sugerencia entregamos a los profesores esta posibilidad de secuencia metodológica:

1. **Ubicación espacial:** complementar el set de documentos con un mapa-mundi-mudo, de manera que los alumnos, mediante una simbología de color, ubiquen los lugares que describen o expliciten los acontecimientos de cada documento.
2. **Lectura y Análisis de los Documentos.** Para esta fase se propone al docente trabajar en grupos de tres alumnos o en su defecto en forma individual.
  - a. Documento N° 1. *El Bloqueo Continental.*



El escritor Francisco Renato, vizconde de Chateaubriand, según una litografía de Girodet, publicada en 1809 cuando el autor, uno de los precursores del movimiento romántico en Francia, tenía cuarenta y un años y ya había publicado "Atala", "René" y "El genio del cristianismo".

- ¿Entre qué países se plantea el bloqueo continental?
- ¿En qué aspectos afectó el bloqueo a los súbditos ingleses radicados o en tránsito en Europa continental?
- Establezca dos diferencias entre los artículos 4 y 5 del decreto de bloqueo.
- ¿Qué razón adujo Napoleón para decretar el bloqueo que perjudicó a personas civiles y bienes de origen inglés?
- Indique por lo menos cuatro ventajas o desventajas que implicaron para el mundo económico o social de la época, el bloqueo decretado por Napoleón.

b. Documento N° 2. *La Santa Alianza.*

- ¿Por qué surge la Santa Alianza?
- ¿Qué relación tiene la Santa Alianza con el documento N° 1?
- ¿Qué innovaciones realizaron los soberanos que suscribieron la Santa Alianza?
- Establezca a lo menos tres propósitos de la Santa Alianza.
- ¿Qué relación se puede establecer entre la Santa Alianza, la Sociedad de las Naciones y las Naciones Unidas?
- ¿Qué personaje durante el presente siglo hizo necesaria la unidad europea para evitar la hegemonía de un solo pueblo?

c. Documento N° 3 *La Segunda Guerra de la Independencia de los Estados Unidos de América del Norte.*

- ¿Entre quiénes se produce este conflicto bélico?
- ¿Cuál es el origen mayoritario de la población estadounidense?
- ¿Qué problemas internos tenía el pueblo de Estados Unidos hacia 1812?
- ¿Qué motivos influyeron en que la ex-metrópoli británica ordenara a sus ejércitos atacar a los Estados Unidos de Norteamérica?
- ¿Qué significado tiene la Paz de Gante?
- Establezca la relación entre: septentrión-Pensilvania; meridión-Virginia; Potomac-Washington.
- Establezca la relación entre la Isla de Elba-Napoleón-los 100 días- Waterloo y la situación en Estados Unidos y América Latina.

d. Documento N° 4. *La Revolución Industrial en Inglaterra.*

- Señale a lo menos tres consecuencias que tuvo el desarrollo de las técnicas en la elaboración del algodón y que derivaron hacia el desenvolvimiento de nuevos procesos de fabricación.
- ¿Es este proceso de fabricación una creación solamente de los técnicos científicos? Explique por qué.
- Indique los pasos seguidos en la elaboración de una prenda de algodón en la época.
- Averigüe ¿cómo se fabrican las poleras o ropas de algodón que usted usa?

e. Documento N° 5. *Los obreros: la vida cotidiana.*

- Describa las características de las familias obreras considerando el número de sus integrantes, su procedencia y su condición de vida.
- ¿Qué colación consumen los obreros de esta época en las fábricas francesas?
- ¿Cómo cree usted eran las condiciones de higiene y salud de los obreros de esta época en Francia?
- Averigüe ¿cuál es la jornada de un obrero en Francia, su previsión de salud en la actualidad?
- ¿Cree usted que las condiciones de higiene han mejorado entre aquella época y la actualidad?. Explique por qué.

f. Documento N° 6 *Africa Mediterránea.*

- El África Mediterránea, actualmente, está constituida por Egipto, Libia, Túnez, Argelia y Marruecos. Indique cuál era la situación de estos territorios en los comienzos del siglo XIX.
- ¿Cuál era, mayoritariamente, la configuración étnica en los estados berberiscos?
- ¿Por qué cree usted, que coexiste en estos lugares una población sedentaria, junto a una población nómada y seminómada?
- ¿Qué actividades económicas desempeñaba la población, a principios del siglo XIX, en las ciudades portuarias de África Mediterránea?
- ¿Qué aspectos de estas actividades económicas de la época, le son agradables o desagradables para usted? Explique por qué.

g. Documento N° 7. *Oriente 1800 - 1815.*

- Reconozca si la siguiente afirmación es verdadera o falsa: "La economía del mundo occidental ha sido siempre superior a los países del extremo oriente". Fundamente su respuesta.
- Desde el punto de vista de la tecnología, ¿en qué etapas del desenvolvimiento de ambas culturas, Europa supera al extremo oriente, en esta época en estudio?
- Señale y caracterice las diferentes áreas que integran Asia, si es preciso ubíquelas en un mapa del continente.
- ¿Qué diferencias demográficas existen entre Europa y Asia en esta época?. Compare las cifras demográficas de ambos continentes, pero, con cifras de la actualidad.
- ¿En qué país actual se ubica Cantón?
- ¿Qué importancia tiene Hong-Kong para el mundo occidental?
- Averigüe el significado de la ópera *Madame Butterfly* en las relaciones oriente y occidente.

h. Documento N° 8. *El Romanticismo.*

- ¿Qué aspectos identifican el Romanticismo frente a los otros movimientos intelectuales a través de la historia de occidente?



Mateo de Toro y Zambrano, Conde de la Conquista, presidente de la Junta elegida por el vecindario de Santiago en el Cabildo abierto del 18 de septiembre de 1810.

- Reconozca si la siguiente afirmación es verdadera o falsa: "El Romanticismo es homogéneo en toda Europa". Fundamente su respuesta.
- Complete el siguiente cuadro sinóptico relativo a los máximos representantes del Romanticismo.

PAIS	AUTORES	EXPRESION ARTISTICA
Inglaterra		
	Novalis, Lamartine	
		Novelista
	Chopin	
Alemania		

- ¿Qué aspectos de la Edad Media valoriza el Romanticismo?
  - ¿Qué aspectos culturales rechaza el Romanticismo?
3. *El Cabildo de 1810 y el mundo de la época.*

Este ejercicio tiene como propósito que el alumno establezca relaciones válidas entre

este gran acontecimiento para las aspiraciones de libertad nacional y el mundo contemporáneo.

- ¿En qué forma cree usted influyó el Decreto de Bloqueo Continental, por parte de Napoleón, en el desarrollo económico de nuestro país?
- ¿Qué significó la Santa Alianza para la vida política independiente de Chile a partir de 1815?
- ¿De qué manera cree usted influyó la Paz de Gante en los propósitos iniciales que impulsaron el Cabildo Abierto de 1810? Señale el párrafo que usted considere pertinente del acta del mismo.
- ¿Las condiciones industriales de Chile a 1810 eran similares a las de Inglaterra? Fundamente su respuesta.
- ¿Qué aspectos de la vida cotidiana de los obreros de Francia se pueden vincular con parte de la población chilena de

1810?

- ¿Cuáles de los personajes que participaron del Cabildo Abierto de 1810 cree usted tenían antecedentes o conocían algunos aspectos de los pueblos de África Mediterránea?
- ¿Qué significa Libia y Egipto para usted en la actualidad?
- Las personas que participaron en el Cabildo Abierto de 1810 estaban efectivamente vinculadas con Europa, ¿por qué no estaban en la misma forma con el extremo oriente?
- ¿Qué significa Japón para usted, en la actualidad, desde el punto de vista tecnológico?
- A través del Acta del Cabildo Abierto de 1810, ¿vislumbra usted un espíritu romántico?
- ¿Se identifica usted con el Romanticismo? Fundamente su respuesta.

DOCUMENTO Nº 1

EL BLOQUEO CONTINENTAL

*Napoleón, emperador de los franceses y rey de Italia, considerando que Inglaterra no acepta el derecho de las personas..., que ella declara como enemigo a todo individuo que pertenece a un estado enemigo..., nosotros hemos decretado en consecuencia, y decretamos lo que sigue:*

- Artículo 1. Las Islas Británicas son declaradas en estado de bloqueo.
- Artículo 2. Todo comercio y la correspondencia con las Islas Británicas están prohibidos.
- Artículo 3. Todo individuo, súbdito de Inglaterra de cualquier estado o condición que sea, encontrado en los países ocupados por nuestras tropas o por aquellos de nuestros aliados, será hecho prisionero de guerra.

Artículo 4. Todo negocio, toda mercadería, toda propiedad, de cualquier naturaleza que sea, perteneciente a un súbdito de Inglaterra será declarado como botín.

Artículo 5. El comercio de mercaderías inglesas está prohibido y toda mercadería perteneciente a Inglaterra o procedente de sus fábricas o de sus colonias será declarado botín.

Artículo 6. Ningún barco que venga directamente de Inglaterra o de las colonias inglesas podrá ser recibido en ningún puerto.

Decreto de Berlín-21 de noviembre de 1806.

**Historia y geografía.** 4º Hachette. Página 220.

*protestantes adhirieron a ella.*

*... Dos meses después..., se firma, entre los cuatro aliados (Inglaterra, Rusia, Prusia y Austria), un pacto político y militar concreto...*

*... Cualquier amenaza revolucionaria hallará frente a sí, hoy y mañana, el ejército solidario de la contrarrevolución...*

*... Por consiguiente, el nuevo estatuto del continente está concebido para tener en jaque, mediante todo un conjunto de medidas y en especial por un sistema internacional de asistencia mutua, las fuerzas de la Revolución Francesa. Y desde el interior también son tenidos en jaque por el estatuto propio de cada Estado...*

*"En nombre de la muy Santa e indivisible trinidad. Habiéndose convencido a los soberanos firmantes de que es necesario asentar sus resoluciones sobre las verdades sublimes que nos enseña la religión eterna de nuestro Dios y Salvador, declaran solemnemente que quieren manifestar al Universo entero su determinación irrevocable de tomar por regla de conducta los preceptos de su santa religión, preceptos de paz y de justicia que, lejos de ser aplicados tan sólo en la vida privada, deben influir en las decisiones de los príncipes y guiarlos en todos sus actos."*

*"Atendiendo, pues, a las palabras de las Santas Escrituras que ordenan que todos los hombres se amen como hermanos, los tres monarcas firmantes quedarán unidos por los lazos de una fraternidad verdadera e indisoluble y se prestarán en todas ocasiones ayuda y socorro; considerando a sus súbditos como hijos, los dirigirán hacia el mismo espíritu de fraternidad para proteger con ellos la religión, la paz y la justicia."*

*"Así que, tanto ellos como sus súbditos, tratarán de ayudarse recíprocamente como miembros de una sola nación cristiana, como si los pueblos fueran ramas de una misma familia... y como si todos no tuvieran más que un sólo soberano, Dios, nuestro divino Salvador, el Verbo del Altísimo, la Palabra de Vida..."*

- MAURICE, Crouzet. Volumen V. Págs. 559 - 561.
- Pijoan: **Historia del Mundo.** Tomo IV. Pág. 377. Salvat Editores: España, 7ª. Ed. 1962.

DOCUMENTO Nº 2

LA SANTA ALIANZA

*"... En ella se afirmó el deber de asistencia mutua que se prestarán los soberanos; en toda ocasión y en todo lugar, asistencia, ayuda y auxilio". Estos soberanos de derecho divino han sido "delegados por la Providencia" para gobernar sus pueblos, miembros de una misma familia, sobre*

*las cuales ejercen su paternal absolutismo, se pactan "en relación con sus súbditos y sus ejércitos como padre de una familia".*

*Tres soberanos han firmado: el ortodoxo Alejandro, el católico Francisco, el protestante Federico Guillermo. Por su parte Luis XVIII y otros príncipes católicos o*

## DOCUMENTO Nº 3

## LA SEGUNDA GUERRA DE INDEPENDENCIA DE LOS ESTADOS UNIDOS

El Tratado de Versalles había puesto punto final a la contienda con los británicos. Así, al menos parecía, hasta que, con motivo de la guerra contra Napoleón, del despertado anhelo inglés de asentarse en América, de la decadencia hispánica y del rechazo de los ingleses en Buenos Aires en sus reiteradas intenciones de desembarco, la ex metrópoli ordenó a sus ejércitos atacar a sus antiguos súbditos. La Segunda Guerra de la Independencia comenzó en 1812 y concluyó a los dos años, con la Paz de Gante. En esta paz influyó mucho el ritmo que Napoleón estaba aún imprimiendo a la política europea.

Uno de los principales hechos de la segunda guerra fue el incendio de la ciudad de Washington por las tropas inglesas.

En la pugna entre Norte y Sur, entre federalistas y antifederalistas, surgió también, como después en Buenos Aires, la cuestión de la capitalidad. Los del septentrión sostenían que Pensilvania debía ser la capital de los Estados Unidos; los del meridión, Virginia. Para zanjar tales disputas, el año 1800 el gobierno decidió fundar una ciudad intermedia a orillas del río Potomac, bajo la advocación del padre de la Independencia, recientemente muerto entonces, y así nació la ciudad de Washington. No bien establecida, tuvo que soportar la avalancha de la guerra y un completo incendio por las tropas británicas.

La segunda guerra de la Independencia no hizo sino reafirmar ésta, de suerte que de ella salieron los Estados Unidos vigorizados (1814). Al año siguiente, Napoleón abandonaba la isla de Elba e intentaba la aventura de los Cien Días, de la que despertó trágicamente en Waterloo (junio 1815). Pero ya los Estados Unidos se hallaban alerta, y, en la América española ardía la guerra de un confín a otro.

SANCHEZ, Luis Alberto: **Historia General de América**, Tomo II. pp. 526-527.

## DOCUMENTO Nº 4

## LA REVOLUCION INDUSTRIAL EN INGLATERRA

“La elaboración del algodón disfrutaba de una completa libertad... Todo el mundo podía hilar, tejer y estampar el algodón. En el sentido técnico, el arte textil empezó siendo superior al hilado, sobre todo cuando en 1738 la lanzadera rápida fue inventada.

Se trataba ahora de progresar en la producción de los hilados... Y no fueron técnicos científicos los que llevaron a cabo esta transformación. Las invenciones y perfeccionamientos fueron en gran parte la obra de pequeños e ignorantes obreros.

...Primero se consiguió construir un aparato que daba la posibilidad de que una sola persona hilase a la vez 6 hilos; luego fueron 12 y por último 20.

...No se llegó a la fabricación industrial hasta que se hubo construido una máquina que produjese gran número de hilos y fuese movida por ruedas accionadas por el agua. Pero no bastaba el perfeccionamiento del hilado; hacía falta también limpiar el algodón y preparar los copos. La unión de todos estos trabajos parciales en grandes talleres y sometidos a una dirección única dio lugar a las fábricas de hilado... que dejó de ser un trabajo accesorio de la población campesina, convirtiéndose en labor principal, realizada fuera de la propia casa y para la cual resultaban más convenientes las mujeres y los niños.

Irrumpieron en el mercado grandes can-

tidades de hilado: más de lo que los tejedores podían tejer. ...Artwright construyó un telar que podía moverse con energía mecánica.

...Pero el salario semanal de un tejedor a mano cayó, de 40 chelines en 1795, a 15 en 1810 y a ocho en 1820.

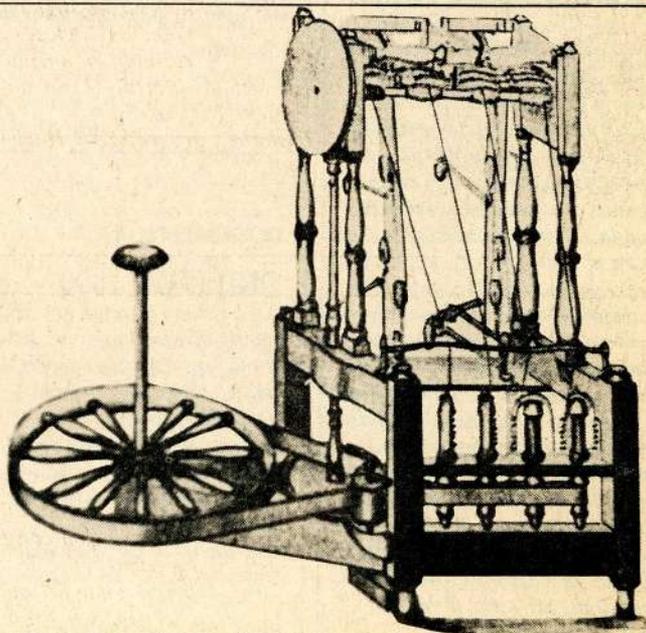
...Los progresos del hilado y del tejido sugirieron la idea de perfeccionar técnicamente el colorido y el estampado. En lugar del blanquea vegetal... cloro; en lugar del estampado a presión manual, vino el estampado con formas y placas finalmente con cilindros.

Este triunfo de la industria inglesa del algodón revolucionó otras muchas industrias, y en primer término la industria textil. La industria de la lana y del hilo tuvo que apropiarse los nuevos principios de elaboración de vapor y de carbón. Se desarrolló la construcción de maquinaria y la industria del hierro. Todas las industrias necesitaban carbón.

...El creciente empleo de la maquinaria y la construcción de ferrocarriles, así como el uso del acero para la construcción de los barcos, condujeron la industria del hierro a una posición preeminente en la economía nacional.”

**Historia Universal**

Dirigida por Walter Goetz.  
Tomo VII. págs. 334 - 342.  
Espasa Calpe 1966.



La máquina de hilar inventada por Artwright en 1769 permitió trabajar el algodón con mayor rapidez que la rueca. Dieciocho años más tarde, Cartwright inventó el telar mecánico. En 1810 hacía más de cuarenta años del comienzo de la revolución industrial.

## DOCUMENTO Nº 5

LOS OBREROS:  
LA VIDA  
COTIDIANA

“...se componen principalmente de familias pobres cargadas de niños de cortos años y venidos de todas partes, cuando la industria era próspera, para establecerse en Alsacia y ahí arrendar sus brazos para las manufacturas. Hay que verlos al llegar a la ciudad cada mañana y partir al atardecer. Hay entre ellos multitud de mujeres pálidas, delgadas, que caminan a pies desnudos en medio del fango y que, a falta de paraguas, cuando llueve, se cubren la cabeza con su delantal o la parte trasera de sus faldas... y un número aún más considerable de niños, no menos sucios, cubiertos de andrajos, llenos de aceite de las máquinas en medio de las cuales trabajan... llevan en la mano o cubren bajo la chaqueta, como pueden, el trozo de pan que debe alimentarles hasta el regreso a casa.

De este modo, a la fatiga de una jornada desmesuradamente larga, y que es por lo menos de 15 horas, se agrega para estos desventurados, el camino de ida y regreso tan penoso.

...Al parecer, para evitar hacer dos veces diariamente un camino tan largo, se amontonan (los obreros) si así puede decirse, en pequeñas piezas malsanas, pero próximas al trabajo. He visto en Muolhouse, en Dornach, y en casas vecinas, estos miserables alojamientos, en los cuales dos familias se acuestan cada una en un rincón sobre la paja echada en el suelo.

...Y esta miseria en la que viven los últimos obreros de la industria del algodón, en el departamento del Alto Rhin, es tan profunda y de tan tristes resultados, que mientras dentro de las familias de fabricantes, negociantes, pañeros, directores de usinas, la mitad de los niños alcanzan los 29 años, esa misma mitad deja de existir antes de los dos años, entre las familias de tejedores y obreros de las hilanderías de algodón. Qué falta de cuidado, qué abandono por parte de los padres, qué privaciones, qué sufrimientos deben soportar estos últimos.”

**Le Logement des ouvriers**

París, 1840.

Textes et Documents.

## DOCUMENTO Nº 6

## AFRICA MEDITERRANEA

“Todo el Norte de Africa, que antiguamente había formado parte del Imperio Romano y fue conquistado después por el Islam, pertenecía nominalmente, como Egipto, al Imperio Otomano, a excepción de Marruecos, que formaba un estado independiente bajo la autoridad de su sultán.

Argelia, Túnez y Trípoli estaban unidos al Imperio Turco por un lazo de vasallaje que había llegado a ser teórico. Desde hacía siglos, el estatuto político, social y económico de estas regiones seguía inalterable, aparte de haber sido adoptadas las armas de fuego y de que los navíos corsarios que se mantenían en el Mediterráneo iban armados con cañones.

Desde el siglo XVI Francia tenía cónsules en Argel y en Túnez. En Marruecos, la posición de las potencias era precaria. En el siglo XVII, Inglaterra había perdido Tánger, al evacuar Mazagán en 1769 tuvo que abandonar su última posición, y España fue privada, en el siglo XVII, de la plaza fuerte de Larache, aunque conservó Melilla y Ceuta.

La población de los estados berberiscos estaba formada de gentes autóctonas y árabes conquistadores. Después de la conquista musulmana, los bereberes habían abandonado el cristianismo para adherirse al Islam aunque, en el curso de los siglos, los musulmanes de Africa del Norte se escindieron en sectas salvajemente hostiles.

En el interior del país, sobre los confines del Sahara, la población era nómada, se-

minómada en las altas mesetas y sedentaria en las regiones costeras, y dependía política y económicamente de las ciudades ocupadas por los moros, siendo las principales las marítimas. Estas habían conservado una organización medieval, administrándose a sí mismas y gozando de privilegios bajo la dependencia de un príncipe feudal. Numerosos judíos, instalados en los ghettos de las ciudades, vivían ahí según sus propias costumbres y se dedicaban al comercio y a traficar con dinero.

En la tierra llana argelina, unas cabilas formaban grupos independientes y unidos en confederaciones mientras que otras vivían bajo la autoridad de jefes militares o religiosos.

Por encima de este mosaico de nómades, seminómades y tribus sedentarias, de feudos y de ciudades autónomas, las secuencias de la administración turca originaron el nacimiento de un feudalismo anárquico. Los jenizaros, con sus beyes elegidos, habían sustituido a los bajaes antes enviados por la Puerta. De estos beyes, el más poderoso era el de Argel. Su autoridad, sin embargo, se limitaba a la región norte de Argelia; la del resto del país la había delegado en los tres beyes de Medea, Orán y Constantina, los cuales disponían de una caballería de spahies.

En el interior, grandes jefes eran igualmente vasallos de los beyes. La única institución era el pago del tributo y para percibirlo expediciones militares recorrían cada

## DOCUMENTO Nº 7

## ORIENTE: 1800 - 1815

“Extremo Oriente era la única parte del mundo civilizado que no había sido tocada por la expansión de Europa. De antiquísima civilización, que lo mismo desde el punto de vista económico que del intelectual nada tenía que envidiar a la de Europa hasta que ésta entró en la era de la técnica y de la mecanización, el Extremo Oriente se desinteresaba por completo de las transformaciones que se realizaban en Occidente. Hasta tal punto, que después de la expulsión de los jesuitas la fundición de cañones por ellos instalada fue cerrada. Solamente los puertos —principalmente Cantón— eran defendidos por algunos cañones. Nada de la

técnica europea que había penetrado en Turquía y en Persia, y con los ingleses en la India, era conocida en China o en el Japón, países que voluntariamente seguían ignorándola.

...En Asia se pueden distinguir diferentes zonas: el Cercano Oriente, que comprende Turquía y Persia, potencias que mantienen relaciones con los países de Occidente, poseen armamento europeo y están amenazados por la política imperialista de Europa, los países situados en los bordes del océano Índico —India, Ceilán y también Insulindia—, que forman parte del sistema colonial europeo, y en el Norte, Siberia,

año el país dispuestas a exigirlo por las armas.

Argel seguía siendo, a pesar de todas las expediciones de las potencias mediterráneas, un nido de poderosos corsarios, y para preservarse de sus ataques la mayor parte de aquellas, excepto Francia, habían consentido pagarles tributo, lo que no impedía a los corsarios berberiscos intentar periódicamente audaces golpes de mano sobre las costas mediterráneas para capturar jóvenes destinadas a los harenes.

Piratas sobre el mar, los musulmanes norteafricanos desarrollaban un comercio regular de caravanas en las regiones saharianas, del cual Tombuctú, entonces desconocido de los europeos, constituía el mercado principal. Una de las actividades de este tráfico era el comercio de esclavos negros.

PIERENNE, Jacques: **Historia Universal**. Vol. V. pp. 256 - 258. Ed. Exito, Barcelona, España.

spahí: soldado de caballería turco.

jenizaros: soldado de infantería de la antigua guardia del emperador de los turcos.

beyes: gobernadores de una ciudad, distrito o región del Imperio Turco.

La Puerta: nombre del Estado y gobierno turcos en tiempos de los sultanes.

FUENTE: Real Academia Española.

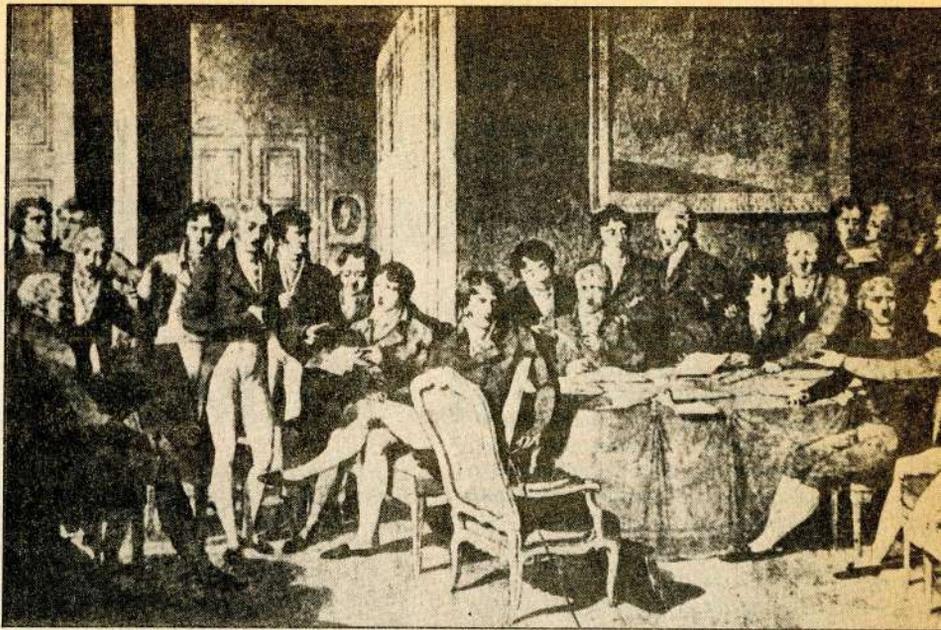
**Diccionario de la lengua española**. Madrid, Real Academia Española 1984. 2 Vol.

integrada en el Imperio Ruso. En todas partes de Asia, el dominio europeo es cada vez más acentuado.

El Extremo Oriente, por el contrario, forma un mundo totalmente extraño y desconocido por Europa, que hasta entonces ha logrado eludir su intervención.

Asia es un mundo infinitamente más vasto y poblado que Europa. En 1800, ésta totaliza 189 millones de habitantes y Asia 575 millones, en tanto que los dos continentes americanos no alcanzan conjuntamente más de 25 millones de almas."

PIRENNE, J.: **Historia Universal**. Vol. V. Págs. 254 - 255.



El Congreso de Viena, que se inició en septiembre de 1814 y duró hasta junio de 1815. En la foto una interpretación del pintor Iscay para esta reunión de las potencias integrantes de la Santa Alianza.

## DOCUMENTO Nº 8 EL ROMANTICISMO

"En la primera mitad del siglo XIX alcanzó su pleno desarrollo el movimiento intelectual más poderoso y el más fecundo que haya aparecido desde el Renacimiento: El Romanticismo... La literatura romántica da el primer lugar al sentimiento, a la imaginación, al ensueño. Avida de lo individual, de lo concreto, de lo pintoresco y aún de lo extraordinario, la literatura exalta la personalidad, busca la originalidad, el color local, lo exótico y vuelve a valorar el sentimiento por la naturaleza... Rompe con la imitación de la antigüedad greco-romana, se vuelve hacia la Edad Media, hacia la poesía popular de los países del norte y se entusiasma con el teatro de Shakespeare. La poesía lírica, el drama, la novela, géneros poco cultivados hasta entonces, alcanzan un auge inesperado. La lengua se enriquece con palabras y con ritmos desconocidos.

El movimiento romántico afecta más o menos a toda Europa de fines del siglo XVIII hasta alrededor de 1850. Pero en cada país tomó un color particular. En Inglaterra sus representantes más célebres fueron los poetas Byron, Shelley y el novelista Walter Scott.

En Alemania se desarrolló a partir del 1800 con los poetas Novalis, Uhland, Heine y el austriaco Lenau.

En Italia los grandes románticos fueron los novelistas Manzoni y el poeta Leopardi.

Francia, produce su primera obra maestra con las **Meditaciones** de Lamartine en 1820. El conoció su apogeo en los veinte años siguientes. Lamartine, Vigny, Hugo, Musset dieron a la poesía lírica un magnífico brillo; la batalla de **Hernani** (1830) vio el triunfo del drama romántico; Agustín Thierry y Michelet renuevan la historia; Balzac, Dumas, Stendhal y George Sand, la novela.

Como la literatura, el arte fue transformado por el romanticismo y en particular la pintura.

En Francia... desde antes de 1815 Gros y Gericault habían aportado una nota nueva. De temperamento fogoso y gran pintor, Delacroix resucitó a Veronese y a Rubens. Bajo Luis Felipe las litografías de Daumier ilustran la sátira social.

Tema preferido de los románticos fue la pintura de paisajes... En cuanto a los arquitectos, los más innovadores no hicieron sino reemplazar el estilo gótico, porque el Romanticismo había puesto de moda la Edad Media.

La música en la primera mitad del siglo XIX estuvo marcada por las obras de tres alemanes, el poderoso genio de Beethoven, Schumann y Schubert, del polaco Chopin, del francés Berlioz y del húngaro Liszt... Cours D'Histoire. Jules Alba. En **Histoire** 3º. Hachette 1957.

## ACTA DEL CABILDO ABIERTO DE 1810

*"En la muy noble ciudad de Santiago de Chile a dieciocho del mes de Septiembre del año 1810.*

*El muy ilustre señor Presidente y Sres. del Cabildo congregados con todos los jefes de todas las congregaciones, corporaciones y Vecindarios Nobles de la capital en la Sala del Real Consulado, dijeron: que siendo el principal objeto del gobierno y del Cuerpo de representantes de la Patria, el Orden, Quietud y Tranquilidad Pública perturbada notablemente en medio de la incertidumbre acerca de las noticias de la metrópoli, que producían una divergencia peligrosa en las opiniones de los ciudadanos, se había adoptado el partido de conciliarlos a un punto de unidad convocándolos al Majestuoso Congreso en que hallaron reunidos para concertar la mejor defensa del reino y sosiego. Común conforme a lo acordado y teniendo a la vista el decreto del treinta de Abril último expedido por el Supremo Consejo de Regencia en que se niega toda previsión o audiencia en materia de gracia y de justicia quedando sólo expedito su despacho en las de Guerra con consideración a que la misma regencia con su manifiesto del catorce de Febrero último, ha remitido el de la instalación de la Junta de Cádiz advirtiendo a las Américas que ésta podría servir a los pueblos que quieran elegirse en gobierno representativo digno de su confianza y proponiéndose que toda la discordia de la capital provenía del deseo de tal establecimiento con el fin de que se examinase y decidiese por todo el Congreso la legitimidad de este negocio. Oído el Procurador General que con la mayor energía expuso las decisiones legales y a que este pueblo asistía las mismas prerrogativas y derechos que a los de España; afirmar un gobierno igual especialmente cuando no menos que aquellos se halla amenazado de enemigos, y de las intrigas que hace más peligrosa la distancia necesitado a precaverlas, y preparar su defensa; con unos antecedentes penetrado el muy ilustre Sr. Presidente de*

*los propios conocimientos y a ejemplo de la que hizo el Sr. Gobernador de Cádiz, depositó toda la autoridad en el pueblo y a que acordase el Gobierno más digno de su confianza y más a propósito a la observancia de las leyes y conservación de estos dominios a su legítimo dueño y desgraciado monarca el Sr. Don Fernando VII. En este solemne acto todos los Prelados, Jefes y Vecinos tributándole las más expresivas gracias por aquel magnánimo desprendimiento, aclamaron con la mayor efusión de su alegría y armoniosa uniformidad que se estableciese una Junta presidida del mismo Sr. Conde de la Conquista en manifestación de la gratitud que merecía este generoso pueblo, que teniendo a su frente se promete el gobierno más feliz, la paz inalterable y la seguridad permanente del Reino, resolvieron que se agregasen seis vocales que fuesen interinos mientras se convocaban u llegaban los diputados de todas las provincias de Chile para organizar lo que debía regir en lo Subscrito y procediendo a la elección de estos propuestos en primer lugar el Ilustrísimo Sr. José Antonio Martínez de Aldunate, se aceptó con universal aprobación del Congreso; sucedido lo mismo con el Sr. Don Fernando Márquez de la Plata del Supremo Consejo de la Nación: con el tercero. Dr. Don Juan Martínez de Rozas; y cuarto vocal Sr. Coronel Don Ignacio de la Carrera, admitidos con los mismos vivas y aclamaciones sin que discrepase uno de los cuatrocientos cincuenta vocales y procediendo luego a la elección por cédulas se-*

*cretas a los miembros que debían completar la Junta (porque se advirtió alguna diferencia en los dictámenes) resultó la pluralidad por el Sr. Coronel Don Francisco Javier de Reina y Maestre de Campo Don Juan Enrique Rosales, que manifestados al público fueron recibidos con singular regocijo: con la que celebró todo el Congreso la elección de los secretarios en los Doctores Don Juan Marín y Don José Gregorio de Argomedo, que por su notoria literatura, honor y probidad se han adquirido todas las satisfacciones del pueblo; se concedió a los secretarios el voto informativo acordándose que el mismo escribano del Gobierno lo fuese de la Junta. Se concluyeron y proclamaron las elecciones, fueron llamados los electos y habiendo prestado el juramento de usar fielmente su Ministerio, defender el Reino hasta la última gota de sangre, conservarlo al Sr. Don Fernando VII y reconocer el Supremo Consejo de Regencia fueron puestos en posesión de sus empleos: Declarando el Ayuntamiento, Prelados, Jefes y Vecinos el tratamiento de Excelencia que debía corresponder a aquella corporación y a su Presidente en particular, como a cada vocal el de Señoría, la facultad de proveer los empleos vacantes y que vacasen y a las demás que dictase la necesidad de no poderse ocurrir a la soberanía nacional. Todos los cuerpos militares, Jefes, Prelados y Vecinos, juraron en el mismo acto obediencia y fidelidad y dicha Junta instalada es en nombre del Sr. Don Fernando VII a quien estará siempre sujeta conservando las autoridades constituidas y empleados en sus respectivos destinos y habiéndose pasado oficio al Tribunal de la Real Audiencia para que dictase el mismo reconocimiento el día de mañana 19 del corriente (por haberse concluido las diligencias relacionadas a la hora intempestiva de las 3 de la tarde, resolvieron dichos señores se extendiese dicha acta y publicase en forma de bando solemne, se fijase para mayor notoriedad en los lugares acostumbrados y se circulasen testimonios con los respectivos oficios a todas las ciudades y villas del Reino".*

*José Toribio Medina, El Acta del Cabildo Abierto de 1810. Pág. 13-18. Santiago de Chile. Imprenta Particular.*

# CLASES DEL TERCER CONCURSO NACIONAL COMPARTAMOS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE



El Ministerio de Educación, a través de su organismo técnico, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), editor de la Revista de Educación, convoca oficialmente a los profesores de aula, en ejercicio, a participar en el tercer Concurso Nacional para profesores Compartamos Experiencias de Aprendizaje.

## I OBJETIVOS DEL CONCURSO

1. Difundir experiencias educacionales innovativas realizadas en la sala de clases durante el desarrollo del proceso educativo, que hayan contribuido a elevar su calidad, permitiendo el crecimiento personal de los alumnos, a través de una motivación y un aprendizaje efectivos.
2. Promover el intercambio de experiencias de desarrollo curricular entre docentes de aula y lectores de la Revista de Educación.
3. Estimular la creatividad de los profesores de aula.

## II PARTICIPANTES

1. Podrán participar profesores de todo el país de cualquier asignatura de los siguientes niveles del sistema educacional chileno: preescolar, básico, medio, incluyendo a docentes de educación diferencial y de educación de adultos.
2. Los participantes podrán pertenecer a establecimientos fiscales, municipales, particulares subvencionados o particulares no subvencionados.
3. Los trabajos podrán ser presentados en forma individual o grupal. Por cada establecimiento educacional pueden participar uno o más profesores y uno o más equipos de profesores. En ambos casos deberán representar a su establecimiento educacional.

## III REQUISITOS

1. Los trabajos deben considerar:
  - Objetivos de la experiencia.
  - Descripción detallada de la acción pedagógica señalando metodología, materiales empleados y evaluación.
  - Número de alumnos y cursos participantes.



# ASES DEL TERCER CONCURSO NACIONAL COMPARTAMOS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE

— Resultados de la experiencia.

2. El trabajo debe ser enviado en tres ejemplares: un original y dos copias mecanografiadas a doble espacio en hojas tamaño oficio.
3. El trabajo deberá tener una extensión mínima de 140 líneas (aprox. 4 págs. oficio mecanografiadas doble espacio) y máxima de 280 líneas (aprox. 8 págs.).
4. Los participantes deberán adjuntar un certificado de su Director, donde se estipule que la experiencia pedagógica fue realizada en ese establecimiento educacional. La experiencia debe ser reciente, no teniendo más de dos años de antigüedad.
5. El trabajo debe ser inédito.

#### IV PLAZO Y LUGAR DE RECEPCION

Los trabajos deberán ser enviados a:  
Concurso "Compartamos Experiencias de Aprendizaje"

Revista de Educación

Nicanor de la Sotta 1623, Santiago

Los trabajos se recibirán hasta el día 30 de septiembre fecha de cierre del Concurso.

#### V JURADO

La evaluación de los trabajos se realizará en dos etapas por un Jurado Seleccionador y un Jurado Nacional que otorgará los premios.

El Jurado Seleccionador estará integrado por los miembros del Consejo Editor de la Revista de Educación y otros académicos invitados de la Dirección de Educación y el CPEIP.

Del total de trabajos participantes en el Concurso, este jurado seleccionará los diez mejores a nivel nacional.

Estos trabajos serán enviados al Jurado Nacional compuesto por:

Ministro de Educación o su Representante.  
Directora Nacional de Educación o su Representante.

#### VI PREMIOS

##### Primer Premio

Un Computador ATARI 800 XL y una Diskettera ATARI 1050. Auspicio de COELSA Computación.

##### Segundo Premio

Estadía de una semana durante enero o febrero de 1987 para el profesor y su grupo familiar (cónyuge e hijos solteros que viven a sus expensas) en uno de los refugios de SERBIMA, a elección del concursante. Estos se ubican en Cartagena, Valdivia y Puerto Montt. Auspicio del Servicio de Bienestar del Magisterio.

##### Tercer Premio

Un Televisor en colores de 14 pulgadas. Auspicio de ABASTIBLE.

##### Cuarto Premio

Una bicicleta Modelo 8916/40H. Super Lujo. Auspicio de Publicaciones ANSSER Ltda.

##### Menciones Honorosas

Se otorgarán las menciones honorosas que el Jurado Nacional acuerde. Los autores de estos trabajos recibirán un Diploma de Honor y una suscripción anual gratuita a la Revista de Educación.

Directora del CPEIP o su Representante.  
Un Representante del Consejo Superior de la Revista.

Directora de la Revista de Educación  
Jefe de Redacción de la Revista de Educación.

Ambos jurados evaluarán los trabajos considerando el aporte creativo que ofrezcan y su utilidad en la sala de clases, independientemente del nivel del sistema en que se haya realizado la experiencia.

El Jurado Nacional evaluará y otorgará el 1º, 2º, 3º y 4º lugares y premios a los cuatro trabajos más sobresalientes. Otorgará además, las menciones honorosas que estime convenientes.

#### VII CRONOGRAMA

1. El Jurado Seleccionador se reunirá la primera semana de octubre para entregar su informe.
2. El Jurado Nacional se reunirá la segunda semana de octubre evacuando de inmediato su decisión.
3. Los resultados serán dados a conocer en el número 143 (diciembre) de la Revista de Educación y en una ceremonia oficial que se realizará en Santiago en lugar y fecha que se determinará próximamente.

#### VIII PUBLICACION DE LOS TRABAJOS

Todos los trabajos premiados serán publicados en la Revista de Educación, la cual se reserva este derecho. Además, podrá publicar los trabajos distinguidos con menciones honorosas.

No se devolverán los trabajos participantes.

#### IX DISPOSICIONES GENERALES

Aunque no es requisito, los trabajos podrán venir acompañados de fotografías blanco y negro u otros materiales que muestren parte de la experiencia. La redacción de los trabajos deberá presentarse como artículo.

Toda consulta respecto a este Concurso deberá hacerse directamente a Revista de Educación, Nicanor de la Sotta 1623, Santiago.

# GARCIA HOZ:

## EDUCACION PERSONALIZADA, SISTEMA DE OBJETIVOS, MODELO DE APRENDIZAJE

Dr. Manuel Ramírez Rojas  
Universidad Católica de Valparaíso

- Víctor García Hoz realiza durante más de treinta años un conjunto de investigaciones referidas al vocabulario.
- Como fruto de esos trabajos elabora su sistema de objetivos que, a su vez, le permite formular un modelo de aprendizaje.
- Su clasificación de objetivos y su modelo se basan en una filosofía de la educación en la que ha ido estructurando previamente su concepción de la educación personalizada.

**L**o más específico y relevante de García Hoz en su concepción de la educación es la idea de educación personalizada. Propone una educación que atienda la persona singular de cada educando; que cultive la singularidad de cada persona, que desarrolle su autonomía o capacidad de gobierno mediante la posesión de la libertad, y que fomente la capacidad de apertura frente a las cosas, a la sociedad y a Dios.

La educación debe orientarse al conocimiento de sí mismo, y a saber cuál pueda ser el aporte de la persona a la comunidad, al desarrollo de la capacidad de ejercicio de la libertad y a incentivar la posibilidad del hombre para relacionarse con las cosas, las personas y particularmente con Dios.

Nota: Este artículo incluye las conclusiones de una investigación denominada *El aporte de Víctor García Hoz al tema de los objetivos educacionales* presentada en el VIII Encuentro Nacional de Investigadores en Educación, realizado en el CPEIP.

Sólo el hombre puede preguntarse por la existencia del ser que trasciende la realidad que lo circunda y tener relación con ese ser. Esta relación trascendental es de gran importancia para la persona y la educación, ya que coloca al hombre en la posibilidad de una situación de comunicación con el ser trascendente, lo que enriquece de una forma especial a la persona humana.

Por ello puedo señalar que uno

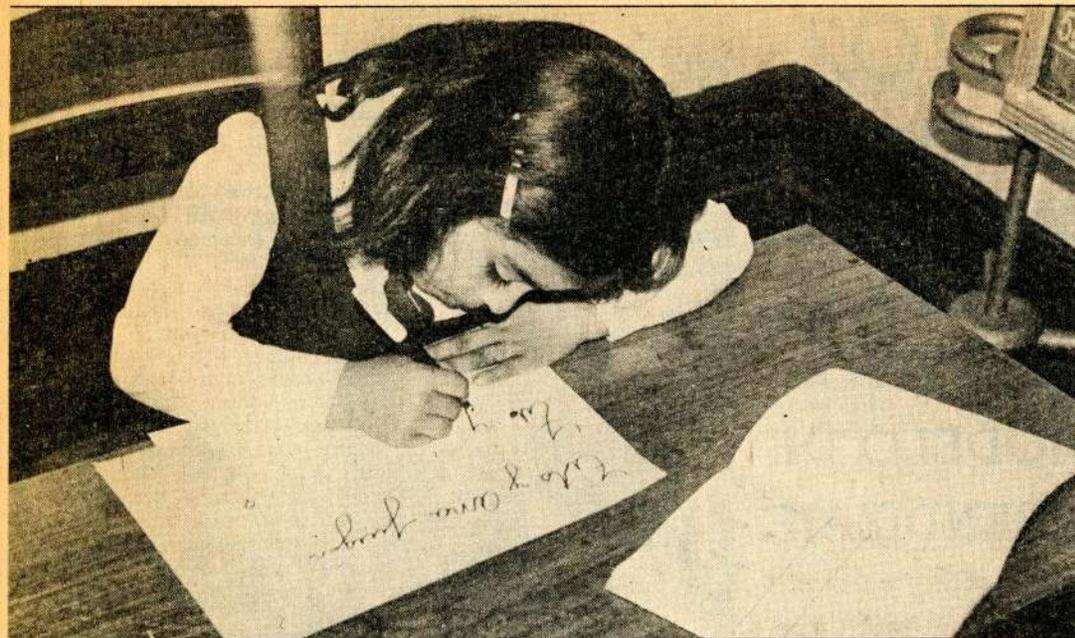


**En una de sus investigaciones García Hoz pretende demostrar esta hipótesis: que el crecimiento del vocabulario usual es más fuerte en los primeros años y algo más suave entre los diez y los catorce. Posteriormente disminuye.**

de los aspectos más destacados de García Hoz, en su concepción de la educación personalizada, es la fundamentación teológica de la educación, sin la cual el ser humano queda privado de una de sus dimensiones más profundas.

En la idea de formación de la persona están ligados pensamiento y voluntad. El

pensamiento permite la claridad en el juicio, y la voluntad posibilita la decisión y ejecución de las acciones decididas. En este punto está fundada la persistente preocupación de García Hoz por integrar la formación intelectual con la formación ética de la persona. En su obra *El vocabulario de orientación*



**García Hoz en su concepción educacional considera al ser humano como persona, sustancia natural y espiritual muy compleja, cuyos procesos interiores no pueden separarse y clasificarse como los objetos puramente materiales.**

*científica*, escrita en 1976, está presente en forma explícita su concepción de la educación personalizada (1970).

#### Modelo de aprendizaje

Su sistema de objetivos le permite a García Hoz formular un modelo de aprendizaje típicamente humano.

El enfatiza que se trata de un modelo típicamente humano, porque hay una actividad interior que es la reflexión y la creación, y porque hay un lenguaje verbal y una forma de expresión no verbal propios del hombre.

El modelo está elaborado a base de la relación de tres grandes elementos: la recepción, la elaboración y la expresión.

La recepción es diferente de la estimulación animal ya que esta última es pasiva, mientras que el hombre tiene la posibilidad de interrogar a su medio ambiente.

El elemento más específicamente humano es la elaboración, que es una fase en la cual el hombre transforma el material recibido por los estímulos y los combina con otros aprendizajes anteriores. Se produce así la actividad creativa y la memorización.

El tercer elemento es la expresión, la manifestación de la persona en aspectos verbales,

técnicos y éticos. Esto es más que una simple respuesta, ya que la expresión es exteriorización total de la persona.

Por medio de la expresión, García Hoz abre el camino para la integración de los tres ámbitos: el cognoscitivo por la expresión verbal, el psicomotor por la expresión técnica y artística, y el afectivo por la expresión ética.

Nuestro autor no tenía la intención de elaborar un modelo de aprendizaje humano para fundamentar su sistema de objetivos. Llega a él como producto final en 1981, cuatro años después de haber diseñado su sistema. No obstante, al examinar las características del modelo de aprendizaje —su acentuación de lo propiamente humano, su interioridad y sus aspectos cognoscitivos y éticos— se advierte que este modelo ya estaba implícito en la concepción de la educación personalizada (1970).

#### El vocabulario

El sistema de objetivos de la educación es producto de sus investigaciones empíricas sobre el vocabulario.

García Hoz, bajo el auspicio del Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de

Madrid, realizó durante más de treinta años (1944 a 1976), un conjunto de investigaciones referidas al vocabulario: *Evolución cuantitativa del vocabulario; Vocabulario usual, común y fundamental; Ley de aumento de vocabulario; Vocabulario general de orientación científica y sus estratos; Vocabulario y el aprendizaje escolar.*

En el trabajo *Evolución cuantitativa del vocabulario*, García Hoz pretende conocer la forma en que aumenta el vocabulario de los escolares, y la influencia de las variables edad, sexo y situación social. Al terminar la investigación, queda preocupado especialmente de la relación edad-vocabulario, lo que se concretará más tarde en la ley de aumento del vocabulario.

El segundo estudio, *Vocabulario usual, común y fundamental*, es una de las investigaciones más importantes realizadas por nuestro autor. Se origina en la necesidad del conocimiento del lenguaje usual para la enseñanza del español y en la insatisfacción que le produjo la relación de las palabras del diccionario empleadas en la evolución cuantitativa del vocabulario.

En la tercera investigación, la *Ley de aumento del vocabulario*, logra demostrar la hipótesis de que la evolución del vocabulario es una función parabólica. Esto quiere decir que el crecimiento del vocabulario usual es más fuerte en los primeros años, algo más suave

entre los diez y los catorce, y posteriormente disminuye a un mínimo. De aquí infiere García Hoz que hay una edad en que se logra el conocimiento de la mayor parte del vocabulario usual, y debido a ello se crece posteriormente muy poco en su aprendizaje. Se advierte ya que existe otro lenguaje que ocupa la atención del adolescente: éste es el que se refiere a su futura profesión o trabajo intelectual (el lenguaje propio de la educación media).

La cuarta es la investigación denominada *Vocabulario general de orientación científica y sus estratos*. Nos referiremos a ella de una manera especial, porque es la fuente del sistema de objetivos. En este trabajo se pretende encontrar un instrumento que le permita integrar el conjunto de disciplinas humanísticas y científicas propias de la educación media, en torno a la formación de la persona.

El objetivo de la investigación es determinar un vocabulario general de orientación científica, que sirva de base para una programación de la enseñanza, especialmente la secundaria, en la que a través de la expresión verbal se estudien las interrelaciones entre las diversas materias de enseñanza.

A partir del recuento de más de dos millones de palabras utilizadas en los textos de estudio de la educación media española, obtuvo una relación de 25.402 palabras, a las que denominó *Vocabulario general de orientación científica*. Este no es el vocabulario específico de las ciencias, sino el vocabulario propedéutico a ellas, ya que se entiende que las ciencias se estudian en la universidad. Por medio de una revisión exhaustiva obtuvo una relación de 587 palabras que son comunes a las trece disciplinas de la educación media.

Esto podría implicar que la educación media se ordene en un aprendizaje progresivo entre las 587 y las 25.402 palabras, al ir pasando desde el vocabulario común de todas las materias, por los distintos estratos, hasta los vocabularios específicos de las trece materias propias de este nivel de enseñanza.

Al identificar el uso de las palabras del vocabulario general de orientación científica García Hoz precisa que de las 587 palabras del vocabulario común de materias de la educación media, 567 son palabras del vocabulario común usual. Esto lo lleva a afirmar que no sólo el germen, sino

que la base fundamental del vocabulario general de orientación científica es objeto propio de la educación básica, y que los vocabularios compartidos y específicos deben ser el objeto propio de la educación media.

Anticipa ya su concepto de vocabulario común fundido, como integración de los vocabularios común usual y común científico.

Finaliza esta investigación dejando manifiesta su preocupación por seguir estudiando las palabras que significan actividad y la mutua interacción de pensamiento y lenguaje.

Un año después, en 1977, publica *Estudios experimentales sobre el vocabulario*, que es un conjunto de seis investigaciones. Aquí se aprecia que nuestro autor, ya con la mirada de quien ha terminado una gran tarea, tiene ahora la oportunidad de una mayor reflexión y de obtener, con perspectiva temporal, más provecho del vocabulario general de orientación científica.

En una de estas seis investigaciones, la titulada: *Los vocabularios comunes en la integración de las enseñanzas: sistema de objetivos de la formación intelectual*, da a conocer por primera vez el sistema de objetivos de la formación intelectual. Señala que dicho modelo surge a partir de las palabras verbales de significación activa del vocabulario común fundido, define las fases y describe las funciones del pensar.

Por medio de esta síntesis de los trabajos del vocabulario de Víctor García Hoz se demuestra que hay una secuencia de todos ellos, y que su sistema de objetivos de la educación tiene su origen en una labor científica empírica.

## COMENTARIO FINAL

### Sistema de objetivos

En primer lugar, conviene aclarar que García Hoz no ha pretendido elaborar una taxonomía de objetivos educacionales ni tiene un continuo de clasificación. Ello se debe a que él considera al ser humano como una persona, sustancia material y espiritual sumamente compleja, cuyos procesos interiores no pueden separarse y clasificarse como los objetos puramente materiales.

Su sistema de objetivos educacionales, constituido por una clasificación de las fases y funciones del pensar, ha sido

diseñado con la intención de contar con un instrumento que posibilite la integración de los conocimientos, y de éstos con el proceso de formación total de la persona humana.

Es difícil una satisfactoria comprensión del sistema de objetivos educacionales si no se tienen presentes los estudios del vocabulario; en particular la utilidad del vocabulario común usual para la educación básica y media, y del vocabulario común de orientación científica para la educación media y universitaria.

Esta clasificación de las fases del pensar revela muy claramente que fue diseñada por un pedagogo con una sólida formación teórica y práctica, y con intención educativa. No está hecha sólo para evaluar como la de Bloom, o para fundamentar un proceso de instrucción como la de Gagné, sino especialmente para servir de enlace entre la teoría y la práctica, y permitir así la realización pedagógica de un pensamiento educacional.

Nuestro autor tiene una gran preocupación por la unidad de la vida de la persona y busca para ello un sistema pedagógico con el cual se logre la unidad de la educación, lo que se muestra de una manera especial en su sistema de objetivos.

Es García Hoz el único autor de una clasificación de objetivos que tiene explícita una filosofía de la educación: su concepción de la educación personalizada. Y también el único que basa su sistema en rigurosas investigaciones específicas sobre el vocabulario.

Sin lugar a dudas estos dos aspectos constituyen el principal aporte de García Hoz al tema de los objetivos educacionales.

Se advierte en todas las taxonomías y clasificación de objetivos la ausencia de una explícita concepción de la educación que las sustente. Siendo tan estrecha la relación y dependencia de los objetivos con los fines de la educación, considero que esta deficiencia debilita en buena parte el valor educacional de las taxonomías.

En cuanto al vocabulario —aunque creo que no necesariamente toda clasificación de objetivos de la educación deba basarse en investigaciones sobre el vocabulario—, merecen gran atención los trabajos de García Hoz, por la rigurosidad del método empleado, por el largo proceso de maduración y reflexión sobre el tema, y por la consistencia de sus resultados.

También es oportuno señalar que el método y los resultados de las investigaciones del vocabulario de García Hoz son insuficientemente conocidos, y por ello no son apreciados como es debido. Estimo que el sistema de objetivos de la educación junto con el vocabulario común usual y el vocabulario general de orientación científica, podrían constituir un programa completo de educación básica y media, donde efectivamente se puede lograr la unidad de la educación para la unidad de la vida.

El sistema de objetivos educacionales de García Hoz es un medio que integra las conductas formales con los contenidos. Las conductas formales están representadas por las seis fases del pensar, y los contenidos, especialmente por las palabras nominales del vocabulario general de orientación científica. En esto difiere de Bloom, Krathwohl y Harrow, quienes junto

con separar los tres ámbitos de la educación separan también las conductas formales de los contenidos de la enseñanza. García Hoz presenta un camino innovador que es su descubrimiento: el vocabulario de significación activa que corresponde a las fases del pensar, y el vocabulario de significación nominal que corresponde a los contenidos específicos de las disciplinas.

El sistema de objetivos educacionales ha sido elaborado por nuestro autor para resolver, en particular, el problema de la desintegración de los conocimientos en la educación secundaria. Es decir, su origen se encuentra en problemas propios de este nivel de enseñanza, lo que no quiere decir que no sea aplicable a otros niveles como la educación básica o la educación superior.

Para obtener el vocabulario común de orientación científica ha realizado un recuento de palabras de los principales textos de letras y ciencias que se emplean en este nivel de enseñanza. No han sido considerados textos de Teología, Ética, Artes Plásticas y Música. Por tal motivo, el lenguaje empleado ha sido el de letras y ciencias, buscando la integración de estos dos grandes campos.

La interrelación entre lo cognoscitivo y lo ético no surge precisamente de los estudios sobre el vocabulario de orientación científica, sino de la profunda compenetración en García Hoz de su concepción de la educación personalizada con sus investigaciones empíricas.

Precisamente uno de los aspectos importantes que he podido apreciar en García Hoz es la sólida presencia de su concepción educacional, y la permanente interacción entre ella y los resultados de sus investigaciones empíricas. Sus dos obras clásicas: *Principios de pedagogía sistemática y Educación personalizada* son posteriores a su investigación sobre el vocabulario usual, y anteriores a su investigación sobre el vocabulario general de orientación científica. Por otro lado, la investigación sobre el vocabulario de orientación científica está inspirada en su concepción de la educación personalizada; y en las últimas ediciones de las dos obras mencionadas están incorporados los frutos de su investigación sobre el vocabulario de orientación científica. ☉



Según García Hoz, después de lograr un vocabulario usual, ocupa la atención del alumno de educación media el lenguaje que se refiere a su futura profesión o trabajo intelectual.

# ENSAYOS PIONEROS DE EDUCACION PERSONALIZADA EN CHILE

**W. Paul Siegel B.**  
 Magíster Educacional. Universidad de Harvard  
 Profesor de Curriculum  
 Universidad Católica de Chile.

**A**ún no existen en Chile estudios descriptivos de la práctica real de la educación, tal como se da a nivel de aula. Por lo tanto, los casos que refiero no constituyen muestra representativa. Simplemente son casos históricos. No intento presentar estudios de casos en el sentido riguroso, como lo entiende el cientista social. Me limito a compartir la imagen que tengo como testigo, con el fin de crear inquietudes.

## Caso 1

Hasta mediados de siglo existía en Santiago de Chile el Instituto Inglés. Era dueño de los terrenos y edificios de la actual Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en Macul. Pertenecía a una congregación evangélica protestante. Practicaban durante muchos años el Plan Dalton de Helen Parkhurst, en virtud del cual los niños suscribían un *contrato* individual con el profesor acerca de determinados logros de aprendizaje, a que se comprometían en cierto plazo. El niño tenía libertad para ejecutar el contrato a la hora y en la forma como quisiera, solo o con otro; dentro o fuera de la sala. Una vez cumplido el compromiso libremente convenido entre profesor y alumno, éste podía realizar proyectos de libre elección y creación. El régimen escolar era de autodisciplina: vale decir, de asunción personal de la responsabilidad por la disciplina y el aprendizaje. Existía un clima en el cual era mal visto, por parte de los propios compañeros, que alguien estorbara o flojeara. Desde luego, tal mentalidad era el fruto de los altos valores ético-religiosos que los maestros

- El autor presenta cuatro casos históricos de educación personalizada en Chile en los cuales ha sido testigo y participante.
- Los casos incluyen sistemas como el plan Dalton, la renovación de la educación secundaria, el currículo cognitivo y la educación personalizada.
- El profesor Paul Siegel hace un valioso aporte al conocimiento de experiencias y realizaciones, que son parte de la historia de la pedagogía chilena.

evangélicos practicaban y proyectaban: apelaban al espíritu de nobleza de cada alumno.

Supe acerca de la práctica del Instituto Inglés por boca de mi maestro, el Dr. Maclean, quien en la cátedra de Inglés del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, irradiaba el mismo espíritu que infundían los maestros del Instituto Inglés, y a cuya congregación religiosa él pertenecía.

## Caso 2

Otro tanto se puede decir de los así llamados Liceos Renovados, que formaban parte del Plan Gradual de la Renovación de la Educación Secundaria en Chile, introducido a partir de 1946 en nuestro país, con la asesoría de expertos norteamericanos, y bajo la dirección de Irma Salas Silva en calidad de Jefa de la Comisión ad hoc.

Este plan fue ensayado en los Liceos Experimentales Darío Salas (Avda. España), Juan Antonio Ríos (de Quinta Normal), Gabriela Mistral (en el Área Norte), todos de Santiago, y varios liceos de provincia, entre ellos los de

Concepción, Antofagasta, Valparaíso y Quilpué. Se trataba en todos estos casos de liceos fiscales que funcionaban en estratos socioeconómicos medios y bajos.

La nota más saliente, que nos interesa aquí, es la práctica de la planificación cooperativa entre profesores y alumnos, que existía, no sólo a nivel de consejo de curso y gobierno estudiantil, sino en el seno mismo de las asignaturas.

En cada una de ellas, particularmente en las ciencias sociales, el idioma patrio, las artes y las ciencias naturales, se trataba de realizar proyectos concentrados en unidades de enseñanza-aprendizaje, en que los alumnos, individual y colectivamente hablando, tenían plena conciencia de las metas y objetivos que perseguían, porque participaban en su formulación. Por lo tanto, necesitaban el mínimo de instrucción para actuar. Más aún, parte importante de cada unidad y proyecto era la elección, del mismo, la discusión de su alcance y la proposición de las actividades, los materiales del calendario y la división del trabajo

entre los compañeros. Cada grupo, a su vez, tenía que responsabilizarse por un aspecto del proyecto, realizar un informe, exponerlo a los demás, con lo cual culminaba toda la experiencia de aprendizaje. La nota característica era en todo momento la autoactividad y el autogobierno de alumno y cursos. Los maestros, más que *enseñar* la materia, tenían la función de inspiración, asesoría, provisión de materiales, diagnóstico y evaluación. Eran los responsables por la marcha de esa autodisciplina.

Un aspecto novedoso de la experiencia *renovada* fue el gobierno estudiantil, cuyo órgano eran los consejos de curso, y en el cual el papel del profesor era de *consejero*, inspirador y *retroalimentador*, pero en que los mismos alumnos decidían acerca de los casos de disciplina, ornato y aseo, celebraciones, salud, relaciones con la comunidad, aspectos del aprendizaje, problemas y conflictos de convivencia, y otros. Ellos tenían muy claro que eran responsables de su propia vida en el establecimiento, y que esa responsabilidad era delegada.

En ningún caso hubo un gobierno estudiantil paralelo al de los adultos, lo que habría repugnado a los autores del proyecto, porque constituía una aberración pedagógica. El eje que garantizaba el éxito del autogobierno era la actitud y práctica de la confianza del profesorado —desde los miembros de la Comisión de Renovación Gradual en el Ministerio hasta el más humilde portero— en la capacidad del alumnado para regirse a sí mismo. La conducta y el ejemplo de los

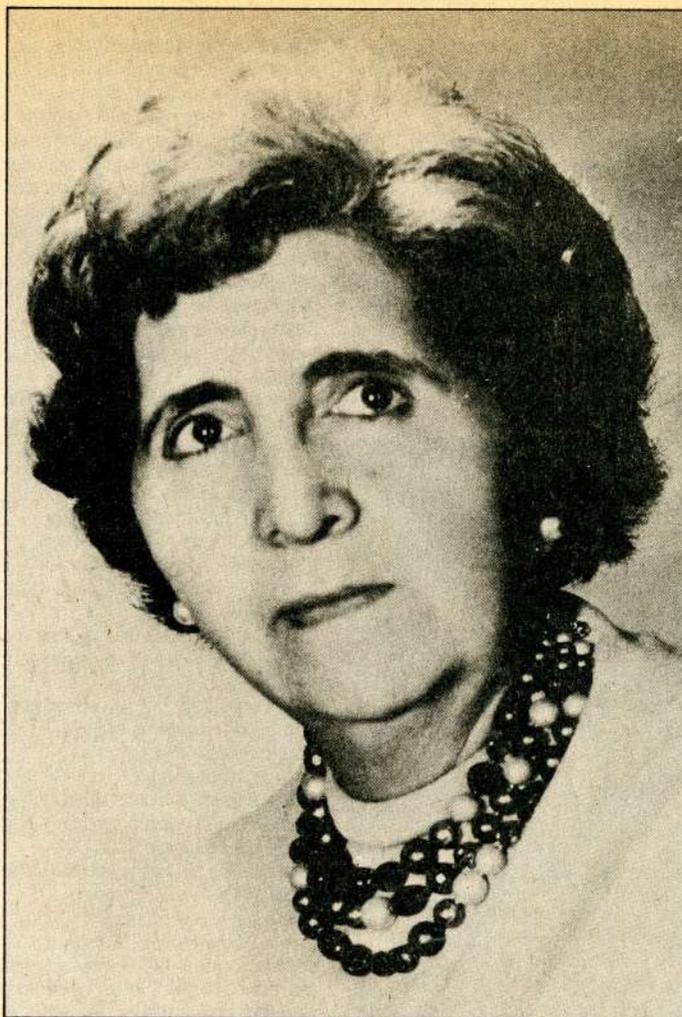
rectores y de los profesores jefes de curso eran decisivos para que la experiencia fuese altamente positiva. Aún hoy se distinguen los exalumnos de la *Renovación*, como se decía, de los demás alumnos del sistema, por su capacidad de decisión, responsabilidad e independencia de criterio.

Por fortuna, aún existen muchos testigos de la experiencia, como la Dra. Irma Salas Silva, que fue distinguida con el Premio Interamericano de Educación, y Hernán Vera Lamperem, a quien conocí como rector del Juan Antonio Ríos de Quinta Normal, colegio pobre, con pisos de barro y vidrios rotos, y donde realicé mis primeros pasos en la práctica de la pedagogía. Pude experimentar en carne propia cómo la pedagogía de la confianza no sólo se practicaba con los alumnos, sino también con los mismos profesores: a los novatos se les ayudaba para superar con éxito la prueba de los primeros años de ejercicio profesional.

El historiador objetivo podrá comprobar que la *Renovación* fue todo un éxito y si no siguió es porque los vaivenes de la política se la comieron. Literalmente. También constatará la triste historia de la oposición gremial contra este esfuerzo de innovación tan parecido en muchos aspectos a la educación informal descrita en las páginas de la *Antología de Educación Informal* (Siegel, W.P., 1980). La oposición se debía, en parte, a ciertas garantías económicas de los profesores renovados, incentivo que era justo y necesario por las cargas adicionales de perfeccionamiento y preparación de material, sin el cual la *Renovación* no habría podido prosperar.

Más triste era la oposición de tipo ideológico, que basada en juicios a priori, muchas veces era el mecanismo de defensa de aquellos que en la educación veían la oportunidad para ejercer sus infantiles ansias de poder, porque tenían inconscientemente el diálogo digno, libre y franco pero respetuoso con las generaciones jóvenes y los colegas. Otros se oponían, porque la *Renovación* no cuadraba con su ideología. La juzgaban en abstracto, por sus enunciados, sin estudiar sus efectos reales sobre alumnos y profesores.

No digo que todos los que hacían valer sus reparos estaban en este caso, pero la gran mayoría sí. Naturalmente, también hubo quienes planteaban dudas



**La Dra. Irma Salas Silva dirigió el Plan Gradual de la renovación de la educación secundaria en Chile, introducido en el país a partir de 1946.**

honestamente y con fundamento.

Finalmente, hay que mencionar la enorme importancia que la *Renovación* daba al perfeccionamiento del profesorado, no sólo en el aspecto metodológico-didáctico, sino también en el área de las relaciones humanas (dinámica de grupos) y de los contenidos de las disciplinas del saber. Muchos que recuerdan con cariño el esfuerzo de autodisciplina de la *Renovación*, olvidan la seriedad con que se abordaron la modernización y profundización de los contenidos de las distintas asignaturas, para cada una de las cuales existía una comisión ad hoc en el seno de la Comisión Ministerial.

Las escuetas líneas sobre la *Renovación* espero que hayan podido revelar que se trataba de una reforma integral, que abarcaba toda la realidad de la

situación educativa. También a los padres y apoderados, que constituían asociaciones y participaban en forma activa en la gestión y marcha del establecimiento respectivo, no sólo en el aspecto administrativo financiero, sino también en el de enseñanza-aprendizaje.

La Reforma Integral comprendía también a la comunidad. Como ejemplo quisiera mencionar sólo dos casos: el proyecto Parque Cousiño del Liceo Darío Salas, y la coordinación con un Proyecto de Higiene Ambiental y Social, en el caso del Juan Antonio Ríos en la comuna de Quinta Normal. En esta comuna, donde la mayoría es de baja extracción socioeconómica, existían serios problemas de salud ambiental y familiar: falta de alcantarillado, escasa higiene en la manipulación de alimentos, prácticas curativas basadas en supersticiones y prejuicios. A la

sazón en la comuna se ponía en práctica un proyecto de la Oficina Panamericana de Salud, cuyo fin era el mejoramiento de la higiene ambiental por medio de la acción preventiva. Como ésta depende en gran medida de la educación, el Liceo Renovado J.A. Ríos participó en el proyecto, lo que no sólo se realizó por medio de aspectos extraprogramáticos, sino también en el seno mismo de las diferentes asignaturas del plan de estudios, que de este modo se enfocaban desde un ángulo que tocaba las vidas e intereses reales de los niños: su salud, y supervivencia, amenazadas a diario, como es el caso en las poblaciones pobres. Esto sin perjuicio de la acción de las asistentes sociales, médicos y enfermeras de la comuna, que actuaban en el seno mismo de la comunidad y cooperaban con la enseñanza en el colegio.

En cuanto al proyecto Parque Cousiño (hoy O'Higgins) que es uno de los más grandes de la capital, y que estaba a corta distancia del Liceo Darío Salas, fue una de las experiencias pedagógicas más notables que recuerdo. Durante un tiempo prolongado todo el colegio, a través de todas las asignaturas, consejos de cursos, padres y apoderados, se volcó sobre el estudio y mejoramiento del Parque, que estaba en un estado de bastante abandono. El que las asignaturas estuvieran girando alrededor de algo tan concreto y tangible como el Parque Cousiño, incluyendo al Palacio del mismo nombre, tan ligados a la historia y vida del país, hacía que la física, la química, la biología, la historia, el arte, el idioma patrio y hasta los idiomas extranjeros adquirieran para los alumnos una actualidad y realidad que raras veces alcanzan en el curso de la instrucción ordinaria en la sala de clases.

Finalmente, debo agregar que está fuera del alcance de este ensayo demostrar que la reforma integral abarcaba no sólo los aspectos ya mencionados, sino también una filosofía de la educación, una concepción del educando, del aprendizaje y de la enseñanza. Desde luego, tratándose de establecimientos fiscales, descansaban en una espiritualidad laico-naturalista, lo que no quita que su práctica pedagógica fuera sana y entroncaba con la gran tradición de Pestalozzi, Sócrates, Comenio, como para nombrar sólo algunos entre muchos. Por lo demás, el Padre Hurtado nos ha demostrado

que las relaciones entre filosofía educativa y práctica pedagógica son complejas, pudiendo una práctica muy bien corresponder a distintas filosofías del hombre (Siegel, W.P., 1952).

No fueron muchos los ensayos de Reforma Integral. Habría que recordar y estudiar el Liceo Manuel de Salas, el Plan de Experimentación San Carlos en la escuela primaria, y la experiencia de los Liceos Consolidados, todos anteriores a la década del setenta. Requiere un estudio especial desenterrar valiosas experiencias que van en la línea de la educación

No deja de ser asombroso: niños de cinco años planifican, seleccionan, ejecutan, comunican, evalúan sus propias actividades, aquí en nuestro medio, en parvularios de barrios pobres, muy pobres, hasta marginales. Hay que verlo para creer. Temprano en la mañana, en la medida en que llegan (y sin hacer fila) cada niño va inmediatamente a su cajón, el que identifica por un símbolo (como una flor, un oso, un auto), saca su delantal, se lo pone, con y sin ayuda, coloca una copia de su símbolo en la solapa del delantal y realiza la planificación. Esta

que dice y se lo lee. Durante la ejecución de las actividades, la educadora sólo interviene como persona de recurso: comenta, estimula, responde a preguntas y observa lo que los niños aprenden. Con una sesión de evaluación con el niño, éste reflexiona hasta qué punto ha ejecutado su *plan* y hasta qué punto se ha apartado de él y por qué, pues es importante no sólo ser fiel en la ejecución de lo planificado, sino también desarrollar la capacidad de modificar la planificación en forma flexible.

Esta parte del día del currículo cognitivo es el corazón del mismo. En actividades posteriores, la educadora reúne en grupos pequeños algunos niños y *extiende* lo aprendido en las actividades de los rincones a habilidades y comprensiones nuevas. Finalmente, está la hora del círculo, en que los niños sentados en el suelo en círculo escuchan un cuento o ponen en común sentimientos y conocimientos, cantan o recitan, según los intereses del día o la intención de la educadora.

Al igual que en el caso de la Renovación, el currículo cognitivo es posible porque cuenta con especialistas en una sección especial de la Junta Nacional de Jardines Infantiles, que lo impulsan y supervisan, particularmente en el área de perfeccionamiento en servicio de las educadoras. No es necesario recalcar que, también en este caso, la creatividad inventiva y motivación personal de niños y educadores es el eje sobre el cual descansa el currículo cognitivo. Lo cual lo hace semejante en muchos aspectos centrales a la educación personalizada: el niño aprende de tal modo que sus actividades tienen significado personal y real para él, y sobre todo, tiene plena participación según el grado de madurez propia, en la gestación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, la educación no es la única responsable de la acción educativa, la comparte en forma sistemática con la familia. Ejerce su acción educativa, no estructurando al niño y sus procesos psíquicos, lo que constituiría manipulación, sino estructurando el medio ambiente en que el niño se desenvuelve tanto en los aspectos comunitarios del mismo (hay cierto horario mínimo y modo de relación establecido), como en los aspectos de utilización del tiempo, del espacio y de los materiales.



**A fines de la década del setenta se introduce entre nosotros el llamado "currículo cognitivo", que merece el título de Reforma Integral, ya que abarca todos los aspectos y componentes del quehacer escolar de la educación parvularia.**

personalizada o informal. Aquí, queremos referirnos a algunos ensayos más recientes.

**Caso 3**

Así, por ejemplo, a fines de la década del setenta, se introduce entre nosotros el llamado "currículo cognitivo", que merece el título de Reforma Integral, porque, al igual que la Renovación, abarca todos los aspectos y componentes del quehacer escolar, en este caso, el de la educación parvularia.

Rebasa el marco de este ensayo dar cuenta de los postulados del Currículo Cognitivo. Sólo me referiré al aspecto más saliente y decisivo: el autogobierno del educando.

consiste en que, en una hoja, marca con una cruz el símbolo del rincón donde va a trabajar. Le conversa a la educadora acerca de qué va a hacer en el rincón, cómo lo va a hacer, con quién, con qué materiales y para qué fin. La conversación es eso: un apoyo al niño para que exprese sus intenciones. Los rincones son el de la construcción (con bloques), el del hogar o casa, y otros más, según la inventiva e imaginación de la educadora. Están provistos de materiales que están en estantes (a veces simples cajones de fruta) con un distintivo o símbolo para cada material, de modo que cada cosa tiene su lugar.

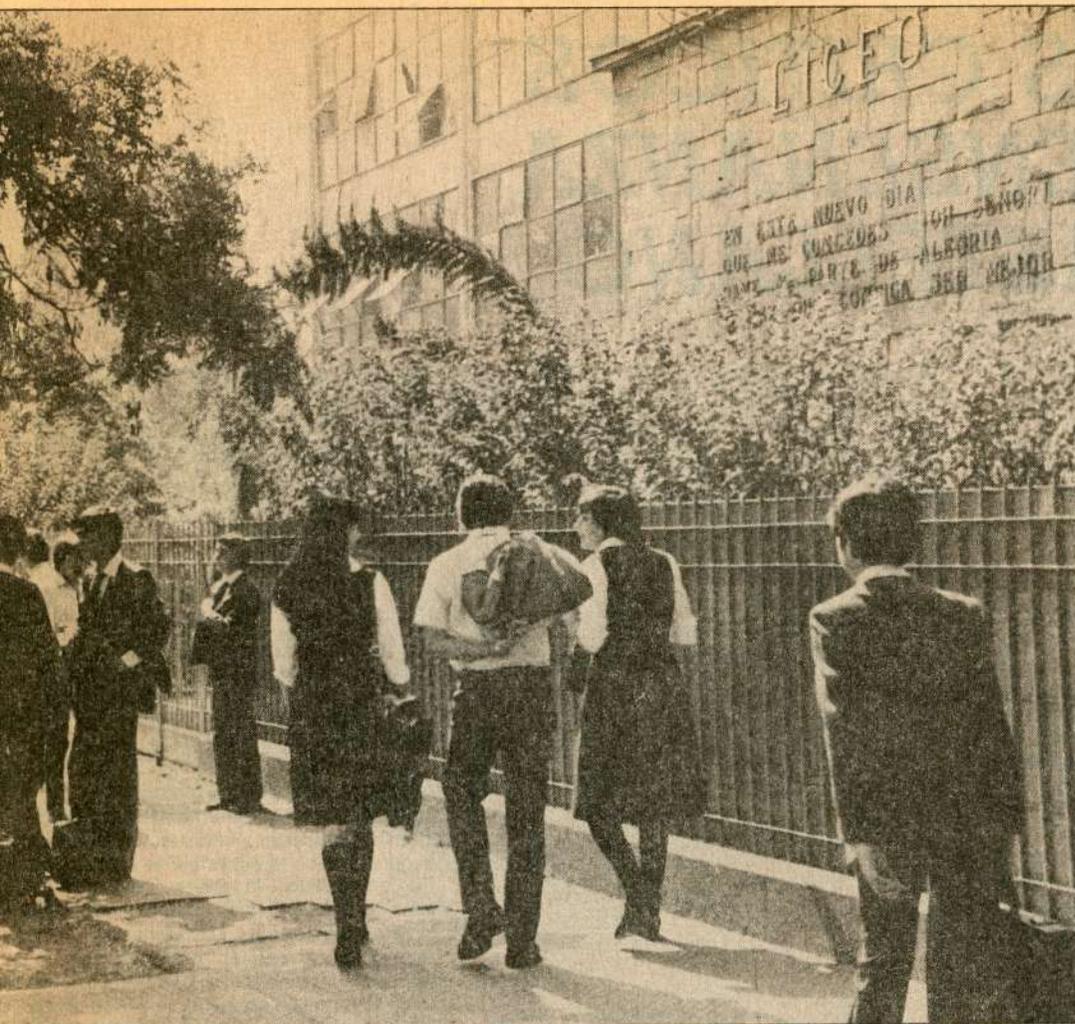
Mientras el niño proyecta sus acciones, la educadora anota lo



Pero dentro de este entorno, el niño es libre de tomar sus decisiones, junto a, y complementando a otros niños libres en sus decisiones. Toda la libertad humana no es otra cosa que libertad entre límites abiertamente aceptados y comprendidos.

**Caso 4**

Otro esfuerzo integral en nuestro medio lo cubre la así llamada "educación personalizada". Partió con colegios de nivel socioeconómico más bien medio altos, y se está extendiendo rápidamente a estratos socioeconómicos medios y medios bajos, tan rápido que en este momento existe el peligro que se convierta en moda. Un enfoque pedagógico se transforma en moda, cuando se adoptan prácticas concretas sin que sean expresión del espíritu que los anima. Así algunos ya advierten contra el peligro de la *fichomania*, entre ellos, uno de los inspiradores



**El Plan Gradual de la renovación de la educación secundaria fue ensayado en los liceos experimentales, entre ellos el Gabriela Mistral, ubicado en el área Norte de Santiago.**

del enfoque personalizado de Pierre Faure.

En concreto, la educación personalizada vuelve a tal punto al espíritu y la práctica del Plan Dalton a que nos referimos antes, que fácilmente se confundirá con él. Al igual que éste, el enfoque personalizado hace abundante uso de material de autoinstrucción para el alumno, en este caso, en forma de fichas graduadas, que el alumno utiliza como material junto con instrucciones para el aprendizaje.

El peligro de introducción veloz de la educación personalizada estriba en que pueda quedar en las fichas, máxime si éstas no son otra cosa que el desglose de algún texto o el programa oficial secuenciado. En este caso, más que de educación personalizada habría que hablar de instrucción individualizada, programada o

módulos de autoinstrucción.

La esencia del enfoque de Pierre Faure, al igual que el enfoque Somosaguas del Instituto de las Teresianas aquí y en España, no está en las fichas, que son uno de los medios para concretizar el aspecto informativo del proceso. La esencia del enfoque está en su noción de personalismo cristiano, apoyado en la psicología humanista de nuestros días, y basado en las orientaciones modernas de la Iglesia que son la consecuencia del Concilio Vaticano II.

El enfoque personalizado es enfático en afirmar que cada ser humano es una persona libre, única e irrepetible y solidaria, llamada a gestar y vivir su vida en la doble dignidad de ser humano e hijo de Dios, lo que se traduce en un estilo de vida de autorresponsabilidad y

compromiso con el mundo natural, social, cultural y religioso, en virtud del cual la práctica de la libertad, creatividad y la participación en el proceso comunitario es expresión de la fe asumida. El educador, a imitación de Dios, ha de apreciar, confiar y despertar los dones y capacidades que laten en cada educando como imagen e hijo de Dios. En consecuencia, el modo didáctico no será directo o autocrático, sino inspirador y facilitante; su signo distintivo es la fe y confianza en las posibilidades del educando, que se expresan en el respeto ante las manifestaciones de necesidades actuales, que serán el punto de partida para el desarrollo futuro. En buenas cuentas, se trata del amor hecho pedagogía. Este amor hace que el educador estimule la iniciativa propia del alumno, el cual hable más por convicción que de memoria y el que se comprometa con verdadera libertad interior.

En este contexto hay que entender el largo período matinal,

en que el alumno desarrolla libremente sus aprendizajes de acuerdo al compromiso contraído en cuatro asignaturas: idioma patrio, matemática, ciencias naturales y sociales. Sólo en este contexto se entiende el uso de las fichas, que, sin embargo, no son condición esencial del proceso, por lo menos no en el sentido en que estén planificadas secuencialmente, y de una vez, para todos los objetivos de las cuatro asignaturas antes que el año empiece. Igualmente, podría pensarse que las fichas fuesen de multiuso y multinivel, y que también se dieran en forma emergente, según los dictados de las comprensiones, situaciones y diagnóstico diario.

Si al alumno le sobra tiempo, puede emprender, en el tiempo destinado a las cuatro asignaturas, proyectos propios. Fuera de esto, está la *Puesta en Común* donde parte importante no sólo lo constituye la comunicación y extensión de lo aprendido con el resto de los compañeros de curso, sino la evaluación propia y mutua del contenido y modalidad del aprendizaje por el grupo. Además, existen otras actividades en forma de asignaturas tradicionales, y un rico y variado estilo de vida escolar que se caracteriza por estar centrado en la iniciativa del alumno dentro del proyecto de Comunidad Educativa de cada escuela. Parte destacada desempeña el Consejo de Curso y la relación con los orientadores, como también el diálogo personal con el profesorado.

Al igual que en los casos anteriores, se da especial importancia a la capacitación del profesorado en el estilo educativo personalizado, sobre todo, en el esfuerzo de vivir con los profesores, y entre profesores, la misma atmósfera y filosofía que ha de animar el trabajo con los alumnos.

La experiencia personalizada está en plena marcha. Lejos de haber fracasado, ha mostrado la posibilidad del enfoque informal en nuestro medio. ●

#### Bibliografía

SIEGEL, W.P. *Antología de Educación Informal o Abierta*, Santiago, Central de Apuntes, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, 1980.

HURTADO, Padre Alberto. "El sistema pedagógico de John Dewey". *Revista Mensaje* N° 111, Santiago, agosto 1912.

# PUNTOS CRITICOS EN LA ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

Prof. Gerardo Ruiz Betancur  
Jefe del Departamento de  
Castellano, CPEIP.

Voy a plantear algunos puntos importantes relativos a metodología del Castellano, que por su gravedad merecen nuestra mayor atención, con el propósito de clarificar su naturaleza y en lo posible lograr una paulatina rectificación de las verdaderas distorsiones que se producen en el aula por la errada aplicación de principios valiosos.

Los aspectos críticos a que me refiero atañen a la relevancia del objetivo mínimo de la asignatura, señalado clara y taxativamente en el programa de Castellano de educación básica: "Saber expresarse correctamente en nuestro idioma en forma oral y escrita", y corroborado en el programa de educación media: "Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito".

- En general el profesor tiende a desentenderse del objetivo esencial y mínimo de la asignatura.
- El autor propugna la aplicación de métodos activos en ortografía.
- La literatura no debe ser presentada como un estudio especializado.

## Las críticas

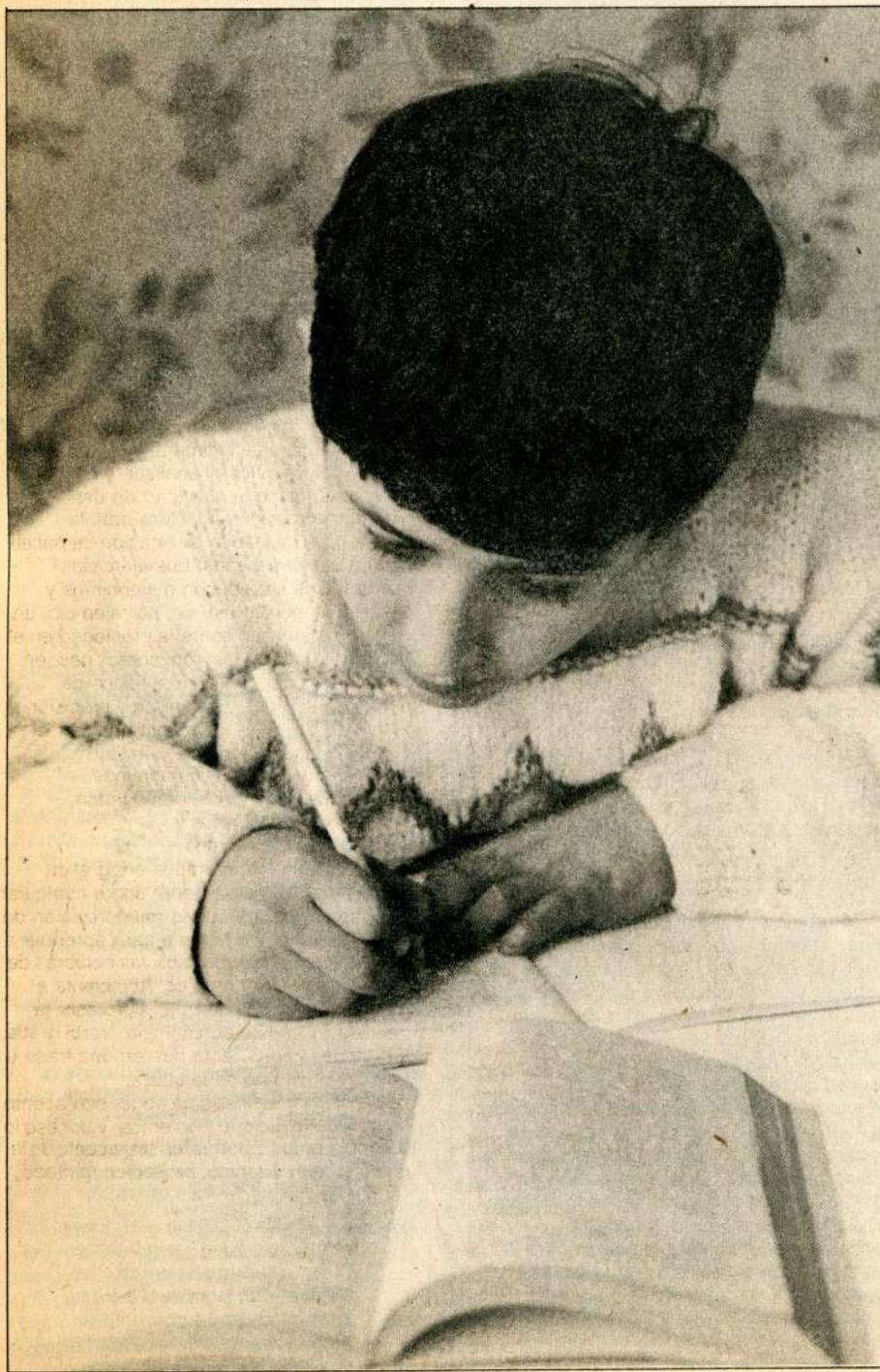
En general, el profesor tiende a desentenderse de este objetivo esencial, a pesar de la claridad con que está enunciado en el programa. Se inclina, en cambio, preferentemente por aspectos de la asignatura con más peso en los contenidos, como literatura, métrica y gramática, desarrollando principalmente actividades de denominar, clasificar y analizar, y relegando a segundo plano la actividad de usar.

La conversación, la lectura oral, la recitación e incluso la disertación se hacen cada día más escasas. Los ejercicios lexicológicos se reducen a sinónimos y antónimos, pero no se ve, por ejemplo, un trabajo sistemático sobre la propiedad en el uso del léxico (en las conversaciones, en diarios, revistas, noticiarios, textos de estudios, etc.) que da claridad y precisión al lenguaje. Se exige a los alumnos, por el contrario, que sepan con exactitud denominar y clasificar homónimos, homófonos, parónimos, homógrafos, homófonos-homógrafos y homófonos-heterógrafos.

En ortografía, la narrativa ortográfica predomina ostensiblemente sobre cualquier otro método. Dudo que la memorización de reglas deje tiempo hoy día para aprender a escribir, mediante ejercicios, las palabras de uso común entre nosotros. Acrecienta el problema el hecho de que al profesor le interesa mucho la terminología. Verbi gratia, a él no le importa tanto que en una frase u oración el alumno sepa utilizar comprensivamente las palabras con acento diacrítico. No. Lo que le interesa, y por eso lo pregunta en las pruebas, es si el acento de la palabra "él" es tónico, prosódico, pintado,

Lo que le interesa al profesor, y por eso lo pregunta en las pruebas —señala el autor del artículo—, es si el acento de la palabra "él" es tónico, prosódico, pintado, ortográfico, diacrítico, dierético o diferencial.





**El objetivo mínimo de la asignatura en básica es "Saber expresarse correctamente en nuestro idioma en forma oral y escrita", y en educación media "Adquirir las habilidades necesarias para usar adecuadamente el lenguaje oral y escrito".**

ortográfico, gráfico o diacrítico, a los cuales —como si fuera poco— se han agregado en los últimos años el dierético y el diferencial sin ninguna base seria que no sea la de complicar innecesariamente el aprendizaje de los alumnos.

En redacción, no cambia la inveterada costumbre de aplicar como única técnica aquella que ordena: "Traigan para mañana un resumen del cuento leído".

El problema de la enseñanza de la literatura es de tipo pendular. De la historia de la literatura pasamos sin transición al análisis estructural de las obras literarias. Ambas son posiciones extremas y no tienen cabida en la educación media general ni menos en educación básica.

Hasta el 1º y 2º medio, el programa actual pide la lectura de las obras seleccionadas por el profesor. Se pretende atraer a los alumnos hacia los libros, sus amigos del alma, para que se deleiten leyendo. Pero ¿qué sucede? Cuando el profesor anuncia la lectura de una obra inmediatamente, en lugar de predisponerse a una actividad agradable y amena, los estudiantes ven que se les viene encima un pesado fardo de términos y de conceptos que apenas entienden, si es que algo entienden. Con un punto de partida de este tipo es muy difícil hacer congeniar a estos amigos —lector y libro—, no por ellos mismos, sino por la metodología en uso.

Por último, en gramática se sigue enseñando con cierto grado de profundidad la teoría gramatical en sí misma, totalmente desligada de los contextos lingüísticos familiares del alumno, con abundante terminología y con posiciones que pueden cambiar de un año a otro, si cambia el profesor o el texto, o ambos a la vez.

#### **Ortografía y literatura**

Un par de ejemplos me servirá para reafirmar mi posición. Hace tiempo estoy propugnando, con poco éxito, la aplicación de los métodos activos en ortografía, actualizando las enseñanzas de nuestro



recordado colega Manuel Guzmán Maturana, y que en síntesis se reducen a:

- Observación y comparación de palabras (imagen visual, imagen acústica, significado, lectura silenciosa y oral).
- Relaciones entre la estructura, la función gramatical y el significado de las palabras.
- Correspondencia y no correspondencia entre el sistema oral y el sistema gráfico del castellano.
- Inducción de generalizaciones y aplicación inmediata en nuevas palabras.
- Ejercitación variada y constante.
- Autocorrección inmediata por parte de los alumnos.
- Juegos de escritura.
- Habilidades ortográficas funcionales.
- Automatización sobre la base de la comprensión, la reflexión y la discriminación.

En literatura, se trata de retomar, en mi opinión, el buen camino, presentándola sobre todo con una visión amplia dentro de la cultura, estableciendo todo tipo de relaciones, y no como un estudio especializado. Dar preferencia a las grandes obras, estimular su lectura, conversar sobre los valores que ellas encierran, debatir los planteamientos del autor y su vigencia, releer trozos seleccionados, comparar las obras leídas, hacer lectura dramatizada o coro

hablado, representar total o parcialmente obras de teatro, etc.

#### Conclusión

Si el profesor de Castellano, al tomar conciencia de su responsabilidad docente frente a lo que la sociedad espera de él, y que se concreta en el marco de referencia que constituyen los programas oficiales, adopta una actitud positiva, será muy fácil reorientar la enseñanza de nuestra asignatura.

Se trataría de trabajar prioritariamente y en forma integrada por el enriquecimiento y buen uso de nuestro idioma a través de una correcta y fluida expresión oral, la lectura comprensiva de diversos tipos de textos cercanos al niño y al joven, el estudio razonado y práctico de problemas gramaticales (concordancia, verbos regulares e irregulares, género y número del sustantivo, etc.), la aplicación variada de técnicas eficaces de ortografía y redacción, la lectura recreativa y el uso apropiado del léxico, de modo que como resultado final sea el diálogo oral y escrito la primera, indispensable e insustituible base para la comunicación clara y sencilla entre los hombres, en su más alto sentido, para alcanzar en seguida los grados de excelencia que la ciencia y el arte del lenguaje les ofrecen generosamente. ●

La conversación, la lectura oral, la recitación e incluso la disertación se hacen cada día más escasas en la asignatura.

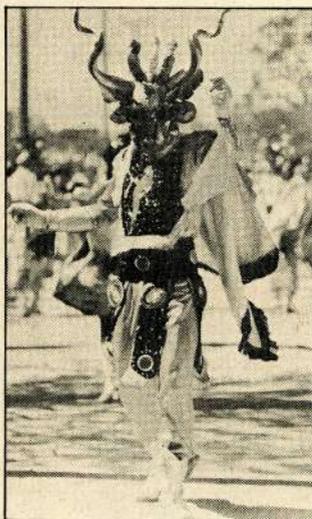
#### Bibliografía

- CANDÍA, Luis y Ruiz, Gerardo. **Desarrollo del diálogo oral y escrito en educación media**, Unidades I y II, Proyecto de perfeccionamiento docente a distancia, CPEIP, 1985.
- GILI GAYA, Samuel. "La enseñanza de la lengua materna y la enseñanza de la gramática", en **Estudios de lenguaje infantil**, Barcelona, Bibliograf, 1972.
- LAZARO CARRETER, Fernando y Correa Calderón, Evaristo. **Cómo se comenta un texto literario**, Madrid, Cátedra, 1982.
- LIVACIC, Ernesto y otros. **Castellano vivo**. Fondo Editorial Educación Moderna, Santiago, 1982.
- RODRIGUEZ, Gustavo. **Didáctica de la lengua materna**. Universidad Austral de Chile, Valdivia, 1983.
- RUIZ, Gerardo. "Ortografía, un callejón con salida". **Revista de Educación** N° 108, Santiago, julio de 1983.
- WAGNER, Claudio. "Hacia una nueva enseñanza de la lengua materna en Chile", en **Fundamentos lingüísticos para una política idiomática en la comunidad hispanohablante**. Ediciones de la U. de Chile, Universitaria, 1983.

# FOLCLOR,

## PROYECCION FOLCLORICA Y RE-CREACION

Prof. Olga Garrido Rebolledo  
Liceo Comercial B-40 de  
Conchalí, R.M.



**L**a falta de claridad en torno a todo lo relativo al folclor, nos ha motivado para intentar entregar, dentro de lo posible, algunos conceptos básicos para esclarecer la tan difundida, y a veces, mal usada ciencia del folclor, como conocimiento de la cultura tradicional.

No queremos con ello sentar cátedra al respecto, pero sí compartir todo aquello que pueda servir para delimitar su campo de acción y su posterior aplicación, ya sea en la educación, el arte y la proyección escénica.

Con el objeto de tener una visión amplia del problema, el trabajo se centrará en los siguientes conceptos: (a) folclor, (b) proyección y (c) re-creación.

### Folclor

Se ha dicho que folclor es el conocimiento de la cultura tradicional. Pero adentrándonos más en el concepto Carlos Vega (argentino), manifiesta: "Folclor es la ciencia de las supervivencias inmediatas"; a lo que agrega Pablo Garrido (chileno): "las prácticas y sabidurías intuitivas del pueblo".

Otros, en cambio, como Saintyves (francés), han señalado que "es la ciencia de la cultura tradicional en los medios populares de los países civilizados".

Como lo podemos comprobar, en mucho se está de acuerdo, pero es en los detalles donde se produce la divergencia. Si la palabra *folklore* nace de la unión de dos vocablos *folk* y *lore* (W. J. Thoms, 1842) que en esencia significan "tradiciones del pueblo", en su concepto más acabado

- El artículo pretende delimitar el campo de los tres conceptos básicos señalados en el título.

- No se deben confundir — enfatiza la autora — los fenómenos folclóricos con las representaciones de difusión cultural basadas en el folclor.

- La recreación sirve como biombo para tapan el desconocimiento de la realidad cultural.

denota aquello y mucho más. La ciencia del folclor, delimita su campo de conocimientos en torno a los hechos folclóricos centrados en el hombre, en todo lo que éste simboliza como centro de evolución y desarrollo cultural.

No hay pueblo sin cultura, ni tampoco pueblos sin tradiciones; en este sentido, podemos reemplazar el término pueblo por "comunidad", influida por un proceso histórico y una ubicación geográfica. Esta comunidad, en ocasiones, selecciona, acoge y adapta bienes culturales para satisfacer sus propias necesidades, sean éstas de carácter espiritual o material.

Esta comunidad, en ciertas oportunidades, adquiere la categoría de folclórica, la que, por lo mismo, conlleva una serie de características que la diferencia de otro núcleo social que no es necesariamente folclórico.

Una comunidad es folclórica cuando, al hacer uso de los bienes

culturales propios, se cohesionan, se aglutinan e identifica en torno a ellos, cargándolos con un carácter espiritual y/o material. Entonces, se establece una comunidad folclórica cuando uno o más individuos usufructúan bienes culturales de su pertenencia, los que lo identifican.

Son fenómenos folclóricos las complejas manifestaciones "funcionalmente trabadas que surgen como consecuencia de la vida misma de grupos o comunidades de tipo *folk*", en determinadas y circunscritas regiones de cada país". (Cortázar, A.R., 1967). En ello se incluye cada uno de los elementos propios del ámbito geográfico, natural y humano que contribuye a formar el entramado de la tradición, ancestral, pero vigente. En cada oportunidad que se produce el fenómeno, funciona algo del acervo de la comunidad conocido por todos. En consecuencia, "fenómeno folclórico es un hecho

popular, cumplido espontáneamente por integrantes del grupo *folk*, que lo han asimilado en forma empírica e interpretado por su parte, con matiz regional, un bien de la herencia tradicional y anónima que sus coterráneos comparten" (Cortázar, A.R. Id.).

No debemos confundir con fenómenos folclóricos, por muy auténticos que parezcan, aquellas representaciones que, con carácter de difusión cultural, solemos encontrar en conjuntos o grupos de carácter artístico que pretenden difundir las tradiciones y manifestaciones propias de comunidades *folk*. Lo que ellos hacen es lo que se denomina "proyección" que, por supuesto, debe estar fundamentada en su respectivo fenómeno folclórico.

### Proyección folclórica

Un evento artístico cuya finalidad es mostrar "el folclor", está haciendo uso de una proyección de un fenómeno de carácter folclórico. Se deduce que proyección folclórica es la manifestación producida fuera de su ámbito geográfico y cultural. Es la muestra o interpretación en la que se ha tronchado "el vínculo orgánico, vital, con su ambiente, con su paisaje, con las motivaciones habituales de su quehacer cotidiano". (Cortázar A.R., Id.).

Desde el punto de vista artístico, creemos que debe ser una forma de expresión estética que, usando los elementos propios del teatro, reelabore el acontecer o fenómeno de la cultura tradicional para reconocer y valorar el real perfil humano de un pueblo.

Con todo lo anterior, es de suma importancia cuidar en toda su magnitud las proyecciones que actualmente se hacen en virtud de "rescatar, reelaborar, recrear y darle carácter universal" y estético a las manifestaciones propias de una comunidad folk.

Con lo dicho queda claro que quien proyecta "debe poseer conocimiento profundo" de los contenidos que utiliza sin tener hacia ellos ni prevención ni desvío. Como dice el folclorista Augusto Raúl Cortázar: "conviene no confundirlas con el folclor a secas, fenómeno colectivo, anónimo y tradicional, que es precisamente la razón de ser de aquellas proyecciones. Considerando el ciclo eterno que hace a éstas, gérmenes potenciales de folclor (cuando a su turno el folk las asimila y las hace tradicionales reelaborándolas a su imagen y semejanza), dichas proyecciones representan una gran esperanza. Si son nobles y auténticas pueden retornar al folk del que partiera en algún remoto pasado el primer impulso ascendente. Esta vuelta al pueblo de elementos legítimos, elaborados por verdaderos artistas, conscientes y responsables, acaso vitalicen las formas languidecientes de los propios grupos tradicionales, cuya vida integral se resiente por la crisis de transculturación que están experimentando, es decir, de cambios en los elementos de su cultura tradicional que, paulatinamente, van perdiendo su función y su prestigio ante el avance de la civilización. El cambio en sí mismo no es de temer, pues el proceso es eterno e indetenible". (Cortázar, A.R. Id.).

Lo inquietante y descorazonador es el rumbo, el nivel, la calidad espiritual de los elementos integrantes del proceso. La difusión rápida y casi universal facilitada por los medios de comunicación en los ámbitos más apartados pone en manos del folk deformaciones lamentables, burdas caricaturas que pasan por imágenes verdaderas.

Lamentablemente, y cada vez con mayor frecuencia, somos testigos de "proyecciones" en las que se sacrifica la ética en aras de la estética. Recibimos un espectáculo bien montado en donde la presencia de la manifestación cultural que le dio origen, así como su esencia, prácticamente están ausentes.

El público en general suele no distinguir entre folclor y proyecciones del folclor. "Las



Integrante de un grupo de danzarines promeseros realizando sus pasos de baile, durante la fiesta de la Virgen del Carmen, en el poblado de La Tirana, en la Primera Región. Manifestación folclórica religiosa en su ámbito geográfico natural. (Fotografía de Jack Ceitelis publicada en "Paisaje de Chile". Impresos Algueró-Librairie Française, Santiago, 1982).

proyecciones son obra de autores determinados que procuran imitar, reproducir, interpretar, evocar o estilizar las manifestaciones tradicionales del pueblo" (Cortázar, A.R., Id.) y las encontramos en todos los campos de la cultura desde el artístico (literario, música, danza, plástica) hasta la moda, la pedagogía, la alimentación y otros.

Para resumir creemos necesario establecer las características por las cuales deben orientarse las proyecciones folclóricas:

- a. Son expresiones de fenómenos folclóricos;
- b. producidas fuera de su ámbito

- geográfico y cultural;
- c. por obra de personas determinadas;
- d. que se inspiran en la realidad folclórica;
- e. cuyo estilo, formas, ambiente o carácter trasuntan y reelaboran en sus obras;
- f. destinadas al público preferentemente urbano;
- g. al cual se transmiten por medios técnicos e institucionales, propios de cada civilización y cada época". (Cortázar A.R. Id.).

#### Re-creación

En su forma más general podemos decir que re-creación es

la utilización del tiempo libre del hombre en funciones y acciones de tipo espiritual o material, libremente escogidas que le sirven como compensación al quehacer cotidiano.

Entre las espirituales está, entre otras, la danza y dentro de ella, la danza folclórica.

Ahora bien, se ha dado en mencionar como "re-creación" a aquellos montajes de proyecciones supuestamente basados en fenómenos o manifestaciones de carácter folclórico, y que, en general, lamentablemente, su estilización es tal que pierde la autenticidad y la identificación del que le dio origen. Si consideramos que se puede crear a base de una creación del hombre, debemos aceptar el término recreación folclórica, pero para ello ésta debe tener ciertas características que la entronquen a la manifestación original sobre la cual se está



Danzarines en la fiesta de la Virgen del Rosario en el poblado de Andacollo, en la Cuarta Región. (Fotografía de Jack Ceitelis).

elaborando un nuevo producto. En este caso, más bien creemos que se debe utilizar el término estilización que el de re-creación.

Proponemos usar el término proyección cuando se quiera reelaborar una manifestación de tipo folclórico a nivel de espectáculo.

De otra manera pensamos que la re-creación sirve como biombo para tapar el desconocimiento de la realidad cultural, perteneciente a la comunidad folclórica en detrimento del fenómeno o hecho y en beneficio de un espectáculo que poco aporta al verdadero conocimiento de la raíz que le dio origen. El peligro que le vemos a esto es la tergiversación de las formas de expresión de una comunidad, las que al ser

proyectadas sirven como vehiculos de difusión y extensión y que, a fin de cuentas, aparte de su valor estético, sólo contribuyen a provocar desconcierto y dudas en quienes buscan la representación artística de una verdadera manifestación de tipo folclórico. Insistimos en esto, porque el folclor como elemento vivo está en constante evolución y reelaboración; se ajusta a las nuevas formas de expresión y de acuerdo con los cambios de la comunidad. Pero es ésta la que selecciona, adapta y debe proteger aquellos bienes culturales que le sirven para satisfacer sus necesidades, ya sean espirituales o materiales, dualidad siempre presente en el hombre.



Representación de las danzas que se desarrollan durante la fiesta de La Tirana. Alumnos de la Escuela N° 306 de Quinta Normal, Región Metropolitana, en el patio de su establecimiento educacional.

### Conclusiones

Con el objeto de establecer algunas premisas en torno a lo planteado, consideramos importante enumerar algunos conceptos generales.

1. Todo lo que presentan los grupos folclóricos al público, ya sea en escenario, teatro o aire libre, en relación con canto y danza no es folclórico, sino una proyección del hecho que le dio origen. Hay que distinguir en este sentido al grupo folclórico de los cultores auténticos que se desempeñan fuera de su medio original. Lo folclórico sólo se da en determinadas ocasiones con características bien específicas y en un ámbito geográfico establecido.
2. Quien elabora proyecciones folclóricas debe tener conocimientos profundos de los contenidos que utiliza. Toda proyección folclórica debe basarse en la realidad de los fenómenos folclóricos que le dan origen.
3. Por muy fiel que sea la

representación, siempre será una imitación de la realidad. En verdad, entre el cultor y el proyectador existe una diferencia esencial en cuanto a aprendizaje del hecho folclórico, identidad cultural y, por ende, funcionalidad del fenómeno proyectado.

4. Desde el punto de vista de la escenificación de una manifestación de tipo folclórico, el concepto re-creación está íntimamente ligado con el de proyección, a tal punto que consideramos más adecuado que se adopte este último. ☉

### Bibliografía

CORTAZAR, Augusto Raúl.  
**Folklore y Literatura.**  
Eudeba, Buenos Aires,  
1967. Segunda Edición.

Nota: Se agradecen las sugerencias de la Dra. María Ester Grebe, en torno a algunos conceptos analizados en este trabajo.

# EVALUACION CENTRADA EN LA PERSONA. III

**Eric Troncoso Mejía.**

Consejero Educacional y Vocacional.  
Docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

**Ana Repetto Masini.**

Magister en Ciencias de la Educación.  
Universidad Católica.

**E**n la tercera incursión en el campo de la orientación desde la perspectiva de Carl R. Rogers y otros autores desarrollada en el artículo anterior, nos referimos al tema: El educando como persona, ¿es objeto de la evaluación o sujeto de conciencia de sí en el proceso?

Señalábamos allí que "concebimos los aprendizajes no ya como aquellas fórmulas a través de las cuales el ser humano opera en un mundo que no siempre comprende, sino como la "configuración de procesos y fenómenos interrelacionados que permite que, no sólo se identifiquen los bienes de la cultura sino que se les viva y se les recree desde la intimidad de sí. Todo aprendizaje se retroalimentará de la propia intensidad con que es apetecido". El lector y educador sagaz subraya el proceso de autoevaluación como "el contenido vivencial de autosuficiencia que acompaña y preside la conciencia de poder hacer por uno mismo, aquello para lo que uno se siente apto".

En esta cuarta y última incursión consideramos al proceso como contenido en la evaluación centrada en la persona.

Cerrando estas cuatro incursiones entregaremos un diagrama explicativo de procesos que hemos denominado: Síntesis existencial fenomenológica de una escuela centrada en la persona.

## CUARTA INCURSION

Primero hay dos afirmaciones que deseamos subrayar claramente y que no podrían desestimarse, si lo que queremos es adentrarnos aún más en los procesos de evaluación centrados en la persona:

- En los procesos de aprendizaje, los fenómenos vividos por el educando, como sujeto de conciencia de sí, son lo fundamental.
- La mejor manera de asistir al educando en el desarrollo de aprendizaje significativos es aceptar su propio marco de referencias como testimonio válido de lo que espera de sí.

## Evaluación conductista

Ahora bien, la evaluación consecuente con

- Se ofrece la cuarta y última incursión sobre el tema de la Evaluación centrada en la persona. Las tres anteriores se han publicado en las ediciones N° 136 y 137.
- En esta incursión se hace un paralelo entre la evaluación consecuente con el supuesto conductista y la propuesta por Rogers.
- Los autores finalizan con un diagrama explicativo de los procesos que ocurren en una escuela que practica el enfoque centrado en la persona.

el supuesto conductista señala que:

- Toda conducta obedece a leyes.
- Todas las conductas pueden ser estudiadas objetivamente.
- Toda conducta, supuesto que la conocemos bien, puede ser prevista y controlada, por lo tanto, se puede definir la evaluación como: "La recolección y combinación de datos de desempeño, con un set ponderado de escalas de metas, para producir clasificaciones numéricas comparativas que permitan los méritos de una determinada entidad" (Scriven 1967).

Por su parte, Gronlund (1969), la define como: "un proceso sistemático de determinación del grado en que los objetivos educacionales son logrados por los alumnos, por lo que incluye técnicas de medición y juicios de valor concernientes al cambio de conducta deseado".

Alkin (1970) sostiene que "la evaluación consiste esencialmente en proporcionar información para facilitar la toma de decisiones e implica la selección

de los criterios, la recopilación y análisis de los datos y la define diciendo que: la evaluación es el proceso de:

- Reconocimiento y verificación de las áreas sobre las cuales se desea tomar decisiones.
- Selección, recolección y análisis de la información apropiada con el fin de comunicar datos resumidos utilizables, para la selección de alternativas, por quienes toman decisiones".

Bloom (1973) expresa que "evaluación es el método para adquirir y procesar evidencias necesarias para mejorar el aprendizaje de los alumnos" (*Un modelo de análisis del sistema de evaluación del rendimiento universitario: aplicación experimental a la carrera de Medicina*. Ana Repetto pp. 11-13).

## Oposición rogeriana

A todo esto Rogers va a oponer una premisa substancialmente humanista al hacer recaer los aprendizajes en la persona misma del educando. No otro sentido tiene el énfasis con que destaca la función de sí mismo y el rol de la experiencia propuesta al educando, tanto como las condiciones de aceptación incondicional positiva, la empatía y la congruencia como factores constitutivos de un ecosistema que vuelve al ser humano a su condición de persona accesible a su propia intimidad y abierta al tú, afirmando que: "así como muchos psicólogos se interesan por los aspectos invariables de la personalidad: inteligencia, temperamento y estructura de la personalidad, durante largo tiempo me he interesado por "los aspectos invariables del cambio" en la personalidad ¿Pueden modificarse la personalidad y la conducta? ¿Cuáles son los elementos comunes a tales cambios? ¿Cuáles son los elementos comunes a las distintas condiciones que preceden al cambio? Y, lo más importante: ¿Cuál es el proceso por el que se realiza este cambio?" (Carl R. Rogers. *El proceso de convertirse en persona*. pp. 117).

Es esto lo que permite afirmar en la "evaluación centrada en la persona" que: "cuando el educando se encuentra ante una

situación de aprendizaje significativa, y el educador establece con él una relación de respeto incondicional, se produce una compatibilidad de significados comunes, a través de los cuales es posible avanzar en la resolución del problema reafirmando las propias capacidades latentes, tanto como ganando en autoestima y eficacia, siendo el encuentro interpersonal la condición que permite la coherencia entre lo que puede lograr".

Hay en todo esto, a la vez, una actitud básica que contradice la tradicional presentación del maestro como "quien posee el conocimiento" y su reemplazo por la convicción de que "se debe proveer las condiciones para que las tendencias actualizantes del educando se confronten con los contenidos del aprendizaje, de modo tal que lo que la educación tiene que ofrecer al educando se enriquezca con el significado que las jóvenes generaciones deberán aportar".

### Definición

¿Cómo deberá definirse, entonces, evaluación en "enfoque centrado en la persona"?

"Continuo del proceso educativo, de naturaleza empática que se centra en los significados que el educando descubre en los aprendizajes, con el fin de que sea el alumno mismo quien ejerza decisiones con respecto al grado de compromiso con que adherirá a ellos y al uso que hará de sus resultados ante las opciones que el sistema curricular le propone y que él está en condiciones de asumir". (Eric Troncoso Mejía y Ana Repetto Masini. *Evaluación de enfoque centrado en la persona*).

### Comprender el significado

Creemos haber llegado a describir el evasivo proceso que, por costumbre, esperábamos encontrar resuelto al final y no como un continuo de naturaleza empática presente en todas y cada una de las fases de los procesos de aprendizaje significativo, puesto que para Rogers, lo fundamental no está necesariamente en los productos terminales del aprendizaje, sino en el "proceso de estar aprendiendo". No interesa, en "enfoque centrado en la persona" el "ingenárselas para hacer aprender a un niño todo lo que debe aprender", sino "comprender el significado que cada educando se otorga ante los desafíos propuestos, no sólo por los contenidos de los aprendizajes, sino por la delicada tarea de existir (de hacerse uno visible como portador de un significado), en un mundo que reclama ser rectamente interpretado para dar de sí toda su magnitud de bien".

Sabemos que habrá decepción en algunos maestros que buscan en la evaluación criterios excluyentes de rigurosa selección a partir de pruebas de lápiz-papel. Creemos, por nuestro lado, que contar con maestros centrados en la persona y con una alta idoneidad en sus desempeños curriculares,



**Cuando el educando se encuentra ante una situación de aprendizaje significativa y el educador establece con él una relación de respeto incondicional, se produce una compatibilidad de significados comunes.**

sólo podrá traer como consecuencia que las jóvenes generaciones reconozcan su propio potencial como un bien, y no vivan ya en función del desarraigo de criterios externos, que suelen más angustiar que ayudar a que el educando se encuentre consigo mismo, se asuma como su propia responsabilidad y se ejerza a partir de una sana autoestima.

### Conclusión

"En los procesos de aprendizaje, los fenómenos vividos por el educando, como sujeto de conciencia de sí, son lo fundamental". No se trata, en consecuencia, sólo de enseñar Matemática, Inglés o Física, sino de los procesos que impiden, obstaculizan o permiten los aprendizajes propuestos. ¿Cómo llega, real y efectivamente, un niño a aprender con un significado personal y permanente? ¿Basta con que el profesor agote recursos y estrategias? ¿Qué deberá aportar el niño? ¿Cómo llegar a significados comunes que harán concebir el aprender como un bien deseable?

¿Seguirá siendo válido aquello de que "la letra con sangre entra"? ¿No habrá un espacio mínimo para quienes creen junto con Thomas Alva Edison que "el genio es una parte de inspiración y noventa y nueve partes de transpiración"?

O, en forma más autorizada y profunda que "el ser humano tiene en sí mismo la capacidad para encontrar solución a sus propios problemas, si se le brinda un margen de relaciones positivo incondicional" (Carl R.

Rogers). Esta última afirmación, compromete, en forma sistemática, planificada, rigurosa y evaluable, los esfuerzos de los autores.

### SINTESIS EXISTENCIAL FENOMENOLOGICA DE UNA ESCUELA CENTRADA EN LA PERSONA

Hemos estimado de utilidad incluir al final un diagrama explicativo de los procesos que se dan en aquellos establecimientos que, en forma responsable, ponen en práctica el "enfoque centrado en la persona". Creemos que ayudará a visualizar en forma de síntesis fenomenológica el continuo de esos procesos de los que hemos estado preocupándonos.

#### I. SUPUESTO FUNDAMENTAL

"El ser humano tiene en sí, la capacidad para encontrar solución a sus propios problemas si se le brinda un margen de relaciones positivo, incondicional." (Carl R. Rogers.)

#### II. PROCESOS EMERGENTES

"Llegar a ser auténtico conforme a la mejor opción de sí."

"Llegar a ser capaz de compartirse empáticamente."

**III. VALORES OPERACIONALES**

Los derivados del supuesto de que: "el hombre es un bien confiado a sí mismo que se torna un yo a través del tú".

**IV. CLIMA ORGANIZACIONAL DE LA ESCUELA**

"Comunidad de desarrollo personal y sociocultural en el que se vive el respeto por sí mismo y por el otro en responsabilidades que derivan del conocimiento interdependiente de sí y de la incorporación consciente de los bienes de la cultura que conviene a *mi* desarrollo personal y comunitario."

**V. ACTITUDES FACILITADORAS DEL PROFESOR CENTRADO EN LA PERSONA**

"Todas las derivadas de:  
 a) la aceptación incondicional positiva,  
 b) la comprensión empática y  
 c) la congruencia que nace de la actualización del sí mismo que concibe la vida, su preservación y enriquecimiento como el bien máximo del proceso de devenir persona."

**VI. ACTITUDES DE ENCUENTRO. PARTICIPACION Y PRESENCIA DE LA ESCUELA EN EL TU DEL EDUCANDO**

Lugar de aceptación de lo que uno es y de lo que aún le resta por ser.

Presencia empática que es capaz de ver las cosas "como si uno fuera la otra persona".

Presencia eficaz en la toma de decisiones de las que depende el desarrollo responsable de sí.

**VII. LA ESCUELA COMO AMBITO DE ESTUDIO**

Espacio existencial - empático en el que los contenidos de la cultura aparecen disponibles al educando como resultado de las fases de exploración y comprensión que preceden a los contratos de autoaprendizaje, de comunicación, de conocimiento y desarrollo de destrezas específicas que hacen posible que el educando madure a un proceso confiable y válido de autoevaluación, suscitando con estas experiencias al ser humano como sujeto de conciencia de sí y causa de sus propios actos.

**VIII. PROPOSITO PERMANENTE**

Por medio de los procesos educacionales, contribuir a crear una sociedad construida sobre el respeto por la originalidad del otro y la propia unicidad como base, a partir de las cuales es posible ingresar a condiciones de vida en que la persona es el centro en su relación consigo misma, con el otro, con su medio y con la trascendencia.



La evaluación en el "enfoque centrado en la persona" es un continuo del proceso educacional en donde el alumno descubre significados en el aprendizaje y decide su grado de compromiso con él. No es un método para que el profesor adquiera y procese las evidencias para mejorar ese aprendizaje.

*Evaluación referida a criterio. II.*

# LA EVALUACION DEL DOMINIO PSICOMOTOR

**Erika López E.**  
Magister en Educación  
Supervisora técnico  
pedagógica.  
Dirección Provincial de  
Educación,  
Santiago Sur.

**L**a Evaluación del dominio psicomotor dentro del enfoque de la Evaluación Referida a Criterio es de fundamental importancia en la formación de los técnicos del nivel medio en las diferentes especialidades de la educación técnico profesional.

Por tanto, el profesor en el aula se ve enfrentado a la necesidad de contar con instrumentos objetivos, válidos y confiables para evaluar estas habilidades.

## Manual metodológico y evaluativo

En conocimiento de esta realidad y a partir de una estimación de necesidades de evaluación en la especialidad de Alimentación, se diseñó como Tesis de Grado para obtener el Magister, un Manual Metodológico y Evaluativo de logros de objetivos en el dominio psicomotor. Profesora guía de esta tesis fue la actual Vicerrectora Académica de la Universidad Católica, Erika Himmel.

Este Manual fue aplicado, aproximadamente, en el 25% de los Liceos Técnicos que tienen la especialidad de Alimentación en la Región Metropolitana.

El Manual tiene como característica principal poder evaluar con claridad y sencillez, pero objetiva y confiablemente.

## Planificación y Elaboración

Identificado el problema y delimitados los objetivos a elaborar, se comenzó a diseñar el Manual para esos objetivos del ámbito psicomotor de la especialidad de Alimentación.

Esta etapa se cumplió a través de las siguientes fases:

1. Estudio de los principales autores que han tratado los contenidos sobre formulación de objetivos y forma de evaluarlos: Bloom, Tyler, Gagné, Mager, Simpson.
2. Estudio y Análisis del Sistema de la Técnica Culinaria del Dr. Esteban

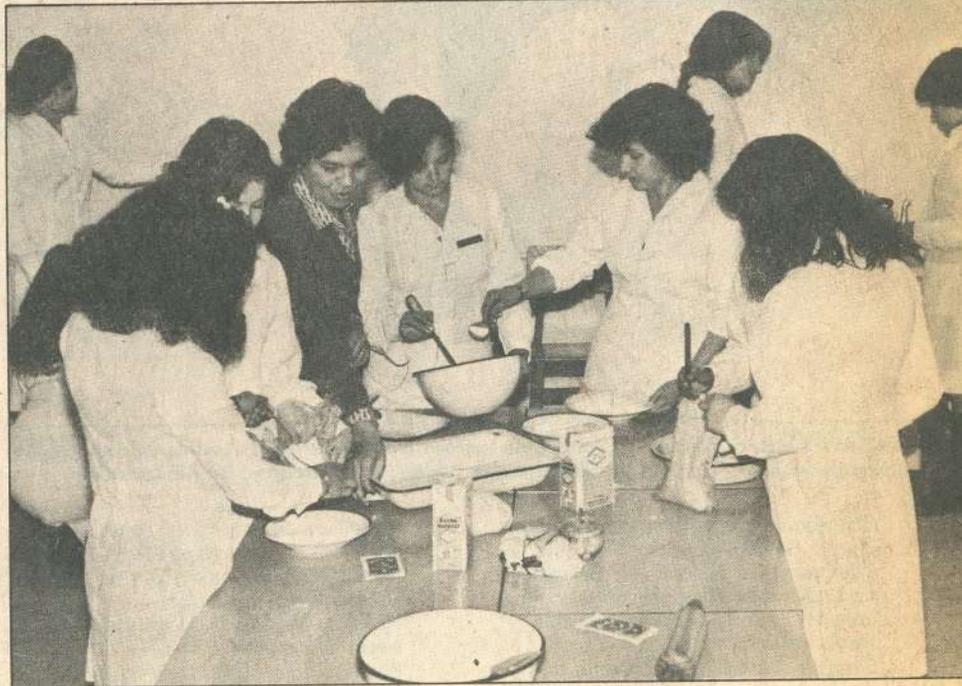
- Dentro del enfoque de la Evaluación referida a criterio, la evaluación del dominio psicomotor es importante para la formación de técnicos de nivel medio.

- La autora del artículo diseñó un Manual metodológico y evaluativo de logros en el dominio psicomotor.

- El Manual ha sido aplicado en liceos técnicos de la Región Metropolitana y aquí se entregan algunas informaciones sobre él.

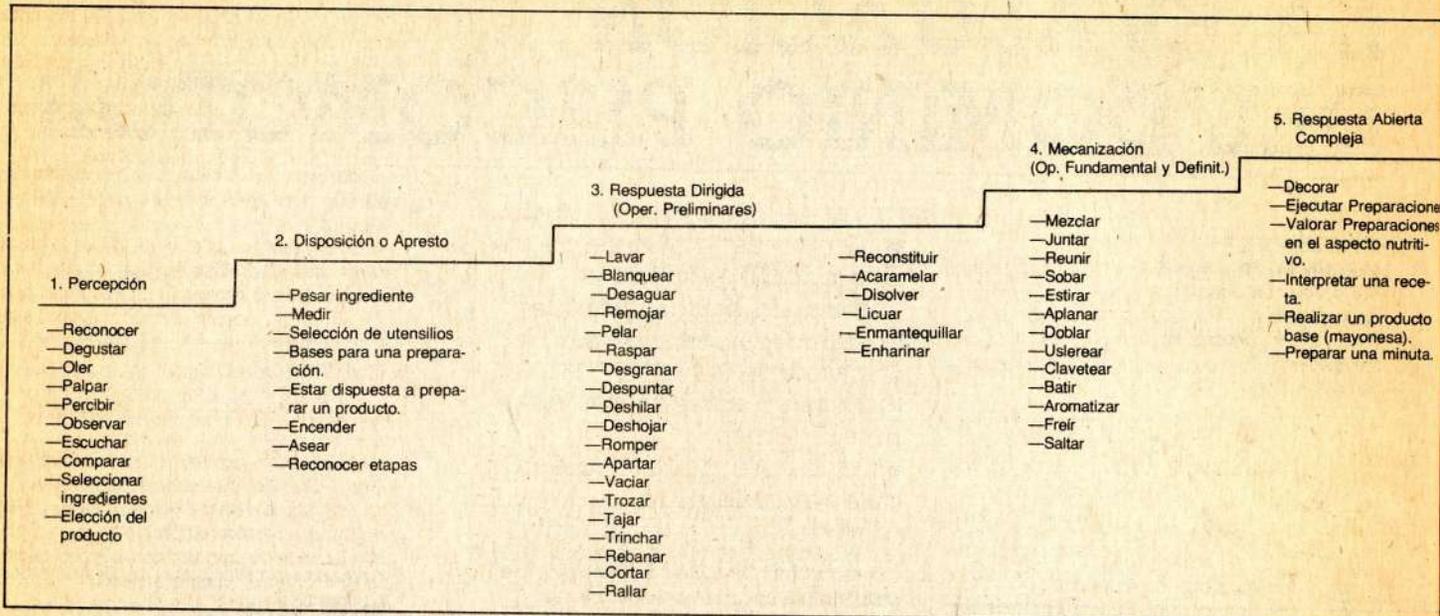
Kemeny y, dentro de ella, las Operaciones Culinarias.

3. Estudio sobre los Objetivos del Programa de la especialidad de Alimentación de los Liceos Técnicos; clasificando los objetivos del Programa de la Especialidad en dos áreas: a) cognitiva, b) psicomotora.
4. Jerarquización de los objetivos de la Especialidad de Alimentación y de las Operaciones Culinarias del Dr. Kemeny, basado en la Taxonomía de Elizabeth



Alumnas de un liceo técnico de la Región Metropolitana durante una clase práctica de la especialidad de Alimentación.

Cuadro N° 1  
RELACION ENTRE LA TAXONOMIA DE ELIZABETH SIMPSON Y  
LAS OPERACIONES CULINARIAS DEL DR. ESTEBAN KEMENY.



Cuadro N° 2  
Objetivo:

"Realizar una **Entrada FRIA** con base de carne, para 5 personas con alimentos seleccionados por la alumna, de consistencia apropiada y de sabor y presentación agradable."

Actividades:

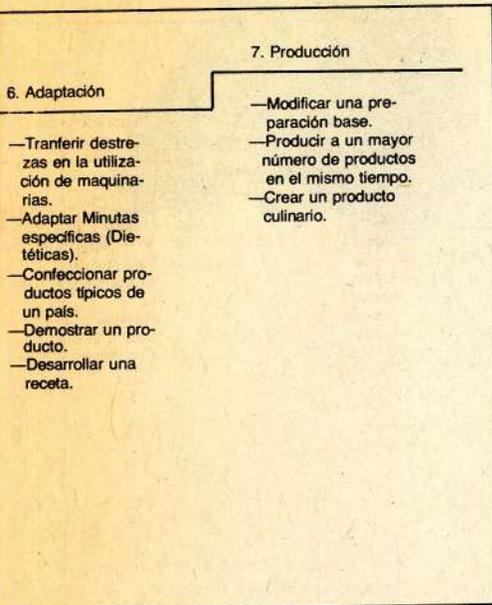


**El Manual metodológico y evaluativo de logros de objetivos en el dominio psicomotor fue aplicado en liceos técnicos de Santiago que tienen la especialidad de Alimentación.**

Simpson, mediante la utilización de jueces. Se solicitó a nueve expertos que clasificaran las Operaciones Culinarias del Dr. Kemeny y los objetivos básicos del área psicomotora de la especialidad dentro de la categoría de Elizabeth Simpson, dando las razones de su decisión. (Ver cuadro N° 1.)

5. Elección de la asignatura en la cual se iba a aplicar el modelo. Para ello dicha

asignatura debería contar como requisito, poseer la mayoría de objetivos del área psicomotora. Por esta razón se eligió a Práctica de Alimentación. Hecha la elección de la asignatura de tercer año, nuevamente se estudiaron los objetivos contenidos en el Programa; pero esta vez en forma más delimitada y precisa, con el propósito de desarrollarlos operacionalmente, apoyado en los



autores citados en el punto 1.

6. Elaboración de las actividades o pasos a seguir en la consecución del objetivo. Como la preparación de los productos de la Técnica Culinaria se caracteriza por poseer diferentes etapas, que son comunes a todas ellas, se diseñó lo siguiente:
- a) Elección del producto específico por

- parte del docente o la alumna o por mutuo acuerdo.
- b) **Seleccionar** los alimentos base.
- c) **Comprar**, en forma adecuada, los alimentos.
- e) **Seleccionar** los utensilios.
- f) **Pesar y medir** ingredientes para la preparación.
- g) **Aplicar las Operaciones Preliminares.**
- h) **Aplicar las Operaciones Fundamentales.**
- i) **Aplicar las Operaciones Definitivas.**
- j) **Presentación del producto.**
- Estas tareas ejemplificadas aparecen en el cuadro N° 2.
7. Diseño de la Situación y la Pauta de Evaluación para los objetivos formulados en la asignatura de Práctica en Alimentación.

- Para ello se consideraron los siguientes criterios:
- a) que guardara relación en un 100% tanto con la formulación de objetivos como con las tareas relacionadas a la consecución de los mismos;
- b) que permitiera tener un seguimiento de la alumna durante su permanencia tanto en la asignatura como en la especialidad;
- c) que sirviera a la Evaluación Formativa y a la Sumativa; esto es, de retroalimentación en el proceso de enseñanza aprendizaje, en las clases prácticas, y
- d) que tuviera flexibilidad tal que pudiera adaptarse para evaluar el logro de cualquier objetivo del área psicomotora, de la especialidad de Alimentación.
- Se elaboró una pauta que en su parte superior presenta la identificación de la

alumna, fecha en la cual hace la preparación y el objetivo que deberá lograr.

A continuación, las actividades o tareas que se deben cumplir para lograr eficientemente el objetivo y que el docente deberá completar con las actividades específicas de acuerdo a cada preparación.

Al final se deja un espacio para observaciones, con el fin de detallar, ya sea cualidades o problemas de la alumna.

Cada tarea cuenta con una categorización para que pueda ser evaluada según sea el caso.

Para transformar la evaluación de la pauta en una nota, es preciso asignar un puntaje a cada una de las categorías. Estos puntajes deben guardar relación con la importancia de las diferentes tareas en una preparación determinada.

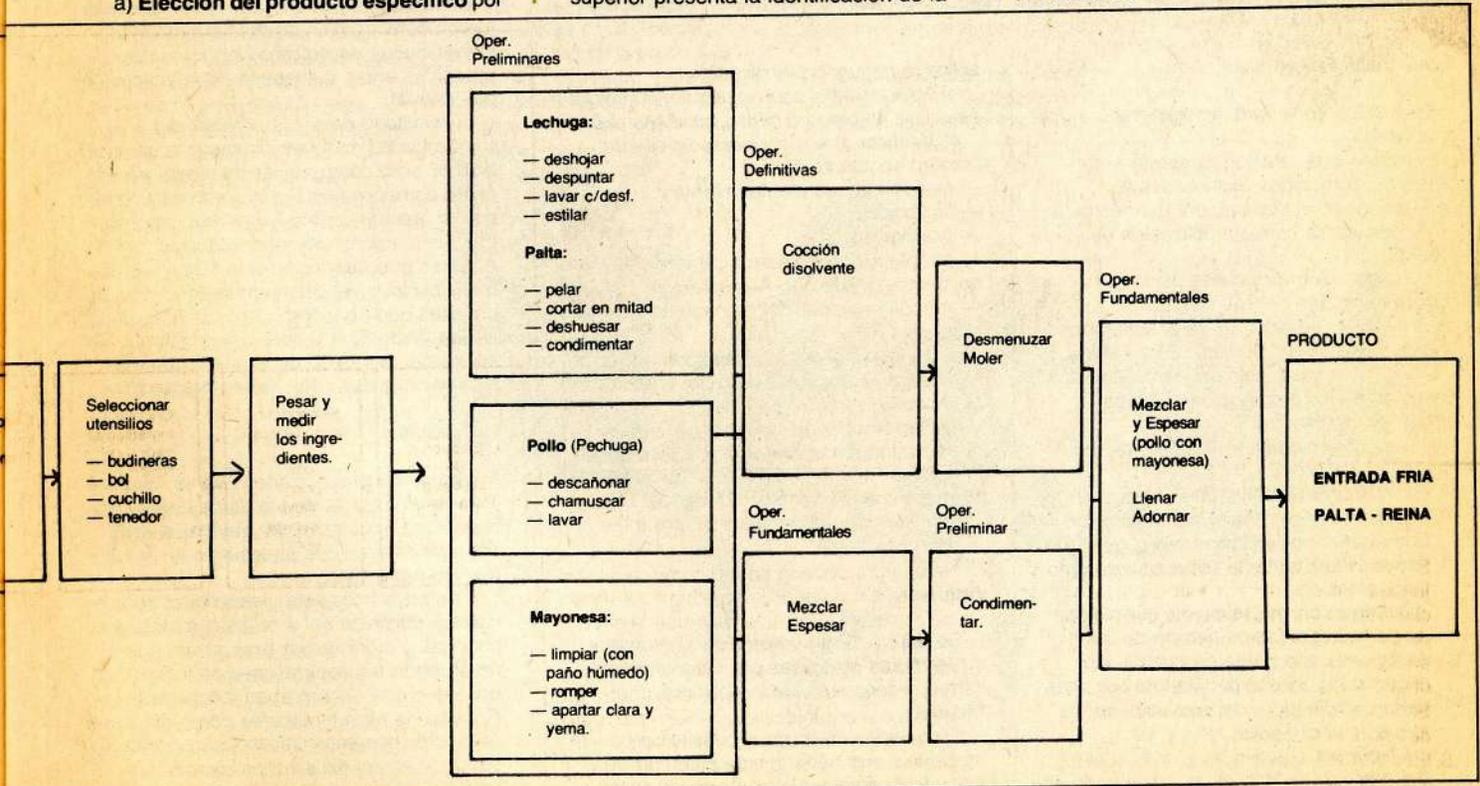
**Aplicación Experimental y Evaluación**

Seleccionada la muestra y la disciplina de Práctica de Alimentación se procedió a aplicar el Manual en los Terceros Años de los establecimientos elegidos.

Se tuvieron reuniones con los profesores que aplicarían el Manual en sus establecimientos.

Los objetivos a lograr en esta fase fueron:

- Dar a conocer el Manual, su utilidad y proyecciones.
- Analizar las funciones específicas que tendría cada uno de los profesores en el proyecto.
- Motivar la participación de los docentes y alumnas.





El Manual metodológico de la preparación de un plato alimenticio está organizado a través de objetivos, actividades, operaciones preliminares, fundamentales y definitivas.

### Evaluación Formativa

Esta etapa consideró los siguientes objetivos:

- Verificar si la relación existente entre objetivos, contenidos, actividades y evaluación, en el Manual, era la adecuada.
- Supervisar la correcta utilización del Manual.

— Recoger información para la retroalimentación del Manual.

— Analizar el rendimiento de los alumnos, antes y después de la aplicación del Manual.

- Verificar la existencia de variabilidad en las notas de los alumnos después de la aplicación del Manual.

La etapa se desarrolló a través de los siguientes pasos:

1. Evaluación Formativa de Expertos. En esta etapa se sometió el Manual al juicio y análisis de cinco expertos calificados en la especialidad, tanto de alimentación como de evaluación.

La observación más relevante que hicieron fue la de incluir el factor *tiempo* de las preparaciones a la pauta de evaluación.

2. Supervisión del uso del Manual por parte de la coordinadora del proyecto, en los tres establecimientos.

Ello tenía por objetivo:

- a) Verificar si el Manual estaba siendo

aplicado según lo planificado.

b) Aclarar dudas sobre cualquier punto que estuviera ambiguo o difuso en el Manual.

c) Verificar algunas características del Manual en cuanto a:

- claridad en los planteamientos
- flexibilidad
- practicidad
- adaptabilidad de éste a otras disciplinas de la especialidad de Alimentación.
- retroalimentador del proceso enseñanza aprendizaje.

d) Constatar si el lenguaje expresado en el Manual se ajustaba al usado por la escuela y alumnos.

e) Recibir observaciones y sugerencias que apuntaran a la optimización del Manual.

3. Evaluación mixta. Se hizo a través de dos cuestionarios semiestructurados. Uno dirigido a los docentes y el otro a las alumnas.

### Análisis

Se realizó luego un análisis comparativo de las notas obtenidas por las alumnas "antes y después", de la aplicación del Manual.

Esta etapa tenía como propósito conocer la incidencia que había tenido este tipo de evaluación en el rendimiento de las alumnas

y la relación entre ambas notas. Por tanto, los análisis estadísticos utilizados para tal efecto fueron comparación de media aritmética y correlaciones de notas de las alumnas, obtenidas antes y después de la aplicación del Manual.

El resultado de estas pruebas dio significatividad en todos los casos, a un nivel  $t$  de 0,05 en la comparación de media y al 1% en las correlaciones. De lo que se desprende que el Manual contribuyó probablemente a que las alumnas mejoraran su rendimiento. Además que discrimina entre las alumnas que alcanzaron el criterio preestablecido, de aquellas que no lograron el objetivo.

Con respecto a la media aritmética calculada, se puede decir que todos los establecimientos subieron su promedio.

### Proyección

Una de las proyecciones que se visualizó durante el análisis de los datos fue la capacidad adaptativa del Manual a otras especialidades de la enseñanza técnico-profesional.

Este hace accesible y sencillo el trabajo con los objetivos del área psicomotora y su concreta y significativa evaluación, resolviendo las aspiraciones de tantos docentes que encontraban insuperables dificultades para evaluarlos por lo difusos y abstractos que encontraban los programas sobre objetivos del área psicomotora traducidos a conductas observables. ●

# MODELO DE ANALISIS DE LOS ANTECEDENTES SOBRE APTITUD FISICA

**Ernesto Schiefelbein F.  
Héctor Trujillo G.**  
CPEIP.

Nota: Esta investigación fue publicada en la Serie Estudios N° 88, CPEIP, Santiago, 1983.

**L**a aptitud física de un alumno está determinada por factores genéticos y ambientales. Por lo tanto, no basta medir las diversas dimensiones de la aptitud física de un alumno y compararlas con un promedio nacional. Es necesario confrontar cada medición con lo esperable (estándar) de un alumno que reúna condiciones similares (en cuanto a esos dos tipos de factores).

La diferencia entre el nivel alcanzado y el nivel estándar (para alguien de características similares) permite establecer metas realistas que puede lograr el alumno. También permiten evaluarlo posteriormente de acuerdo al éxito que tenga en conseguir esas metas. Hoy se tiende a calificar según el nivel absoluto del rendimiento en pruebas físicas, por lo que un alumno bien dotado físicamente tiende a obtener buenas notas, cualquiera que sea su esfuerzo y, por lo tanto, esto impide que se formen deportistas de elite, porque los bien dotados no sienten la necesidad de entrenar.

## Variables consideradas

Estudios previos sugieren que existen, al menos, once factores para tomar en cuenta al analizar la aptitud física de un alumno (o definir estándares):

Edad, sexo, talla, peso, sesiones semanales de práctica educativo-física, deportista, conocimiento previo de la prueba, calentamiento previo, cansancio, nivel socioeconómico de la familia, factores emocionales.

- Existirían por lo menos once factores para tomar en cuenta al analizar la aptitud física de un alumno.
- Se indican y se analizan esos factores, agregando otros.
- El análisis de los antecedentes que se entregan permite diseñar un modelo de recolección de información.

Podrían agregarse otros antecedentes en las condiciones en que se realiza la prueba, como clima, hora o tiempo transcurrido desde la última comida, a fin de eliminar elementos que afecten la

comparación con los resultados obtenidos en otras condiciones.

## Relaciones entre las variables

En el gráfico I se presenta una versión ilustrada de los once

factores y de sus probables efectos sobre los puntajes que se obtienen en las pruebas de aptitud física. Por ejemplo, a más edad se tiende a tener mayor rendimiento (aunque esto tiene un límite de edad en que la relación primero desaparece, es decir, hay un período en que se logran rendimientos similares) y luego se hace negativa; entre más diferencia exista entre el peso de un alumno y el peso ideal para la prueba, menor será la probabilidad de obtener un alto puntaje en la prueba de aptitud física, mientras todos los demás factores (incluidos sexo, talla, práctica y otros) no cambien.

En el gráfico se ha incluido el factor número doce, que corresponde a los impedimentos físicos que pueden reducir el rendimiento en alguna o todas las pruebas.

También es dable introducir niveles de consumo de alcohol o de tabaco. Finalmente la variable trece es difícil de medir, pues comprende el grado de control de la aplicación precisa de la prueba, en la forma en que ha sido definida.

Se pueden especificar los factores. Por ejemplo, indicar el tipo de deporte que practica un

**La información que entrega esta investigación sugiere que en las damas aumenta el rendimiento con la edad, pero el incremento es bastante menor entre el grupo de quince y dieciséis años y el de diecisiete a diecinueve.**



alumno o tomar en cuenta mediciones de un costo mayor, como niveles de hierro en el organismo o composición corporal. Los factores emocionales o actitudes (perseverancia, competitividad o capacidad para resistir dificultades) también serán eliminadas, ya que son difíciles de medir con precisión.

En los puntos siguientes se entregará la información disponible para cada uno de los diez factores *medibles* en el modelo. Eso permite ilustrar la magnitud de los efectos probables de cada una de las variables en el modelo de análisis.

### Edad

Entre los diez y trece años comienza un rápido crecimiento corporal, que se mantiene durante dos o tres años, y, en ocasiones, aun más. En general "... se observa que el rendimiento del sistema circulatorio aumenta progresivamente con la edad, perfeccionándose cada uno de los sistemas responsables de la economía en el esfuerzo. Sin embargo, no todo es progreso: en distintas etapas del desarrollo se manifiesta una inestabilidad en el sistema circulatorio; ésta es evidente, sobre todo en los varones de catorce a dieciocho años y en las mujeres de once a catorce años" (Giraldes M.).

Este desarrollo general —normalmente asincrónico— tiende a estabilizarse entre los diecisiete y veinte años, lo cual permite pensar que en este grupo etáreo se da la mejor aptitud física del escolar, tanto en damas como en varones.

El gráfico II presenta datos de jóvenes de diversas edades en Talcahuano (1976), a los que se les administró la prueba en la misma fecha. Se observa que, efectivamente, el rendimiento de los varones en el test de Cooper tiende a mejorar considerablemente a medida que aumenta la edad (entre los trece y los diecinueve años).

El gráfico III sugiere que también en el caso de las damas aumenta el rendimiento con la edad, pero el incremento es bastante menor entre el grupo de quince y dieciséis años y el de diecisiete a diecinueve.

No hay duda de que llegado un momento decrece el rendimiento físico al aumentar la edad, pero en todo caso los antecedentes examinados bastan para sugerir que se debe considerar el

rendimiento para cada edad simple, y, en algunos casos, los años y meses, a fin de aislar y medir con mayor precisión el efecto de la edad en el rendimiento.

### Sexo

Diversas consideraciones de carácter mecánico y fisiológico, así como la práctica atlética, han demostrado, hasta la fecha, que el sexo femenino posee, en general, una aptitud física inferior a la del sexo masculino, particularmente en las capacidades motoras de fuerza, resistencia y velocidad.

"Una evaluación promedio determina que el hombre es más fuerte que la mujer. En los momentos culminantes del desarrollo de la fuerza se constata que la fuerza muscular de la mujer llega hasta aproximadamente del 60 al 80% de la correspondiente al hombre" (De Hegedüs, J., 1977).

"La evidencia de mayor fuerza muscular en el hombre se explica, entre otras causas, a base de que éste tiene un mayor respaldo de masa muscular en relación al sexo femenino. Los valores promedio en el hombre oscilan en ese sentido entre 30 a 35 kilogramos de musculatura; los de la mujer apenas si llegan a los 20" (De Hegedüs, J., Id).

"Las experiencias demuestran que, en los esfuerzos cortos e intensos, las diferencias específicas de cada sexo comienzan a los nueve años. En las pruebas de resistencia general aeróbica, sin embargo, las diferencias propias del sexo aparecen recién desde los catorce años" (Giraldes, M.).

El gráfico IV entrega datos para Chile, que ilustran estas diferencias de rendimiento por sexo. El gráfico establece, además, que el efecto de "cada sexo tiende a estar influido por otras variables". Por ejemplo, las damas tienden a reducir su capacidad de esfuerzo físico a una menor edad que el hombre (entre trece y catorce años), no por problemas de su constitución física, sino por tradiciones o intereses que las apartan de la ejercitación a una temprana edad. Estos antecedentes coinciden con datos analizados para Argentina, donde los investigadores declaran: "Hemos encontrado aumentos significativos (p de error menor de 0.05) de capacidad en las mujeres de un año a otro, continuamente, hasta los trece y catorce años. A partir de esta edad los promedios se mantienen o

decaen. Mientras que en los varones encontramos desde los nueve años un aumento lineal edad-capacidad; las diferencias significativas fundamentales fueron halladas entre los doce y los quince años" (Gómez, R y otros, 1982).

En general existe una diferencia de rendimiento entre los sexos "estadísticamente significativa, a favor de los varones, a toda edad, lo que demuestra una superioridad física de éstos, aun antes del despegue puberal (excepción hecha de la flexibilidad, donde las mujeres fueron siempre superiores)" (Gómez, R. y otros. Id). Por ejemplo, en la aplicación de una batería de pruebas, en alumnos de Talca, se constató "una superioridad de los hombres en todas las variables", salvo en la prueba de flexión de tronco al frente" (Montecinos, R. y otros 1983).

### Estatura

Es difícil encontrar gimnastas, de nivel internacional, que midan más de 1.70 metro, pero también es difícil encontrar buenos saltadores de largo que tengan una estatura menor de 1.70 metro.

La estatura implica cambios sustanciales en el trabajo realizado con una misma cantidad de fuerza.

En otras palabras, personas que no disponen de musculatura muy potente, podrían compensarla por ventajas anatómicas, es decir, "presentando quizás un brazo de potencia más largo de lo común o un brazo de resistencia más corto" (De Hegedüs, J. 1977).

Estas consideraciones permiten suponer que los alumnos de menor estatura tendrían una mejor velocidad de reacción, mayor rendimiento de la musculatura flexo-extensora, mejor exactitud óculo-manual, mayor equilibrio y podrán realizar más flexiones de tronco y extensiones de brazos y piernas. Los alumnos de mayor estatura, probablemente, tendrán ventajas en carreras de distancia, velocidad y saltos.

Sin embargo, estas hipótesis se ven alteradas tanto por el efecto del peso que tenga el alumno (en relación con su estatura) como por la posibilidad de que ciertos valores extremos mínimos estén relacionados con desnutrición (los huesos largos tienden a crecer menos de lo normal cuando los niños tienen una mala nutrición en sus primeros años de vida). En



este último caso, niños que deberían tener buenos rendimientos, por tener poca estatura, no alcanzan esos rendimientos debido a su temprana desnutrición. Por el contrario, un alumno de gran estatura puede lograr buenos rendimientos en pruebas que usualmente le serían adversas si ha desarrollado una adecuada masa muscular.

La tabla I ilustra los rendimientos obtenidos en la prueba de "extensiones de tronco" por alumnos varones de Puente Alto. Si se elimina el resultado obtenido por un alumno (los promedios son significativos cuando se dispone de cinco o más casos), a menor talla hay un mayor rendimiento en "resistencia-fuerza dorso-lumbar" (cuando se trabaja con el peso del propio cuerpo).

### Peso

El peso de un individuo incluye tanto la masa muscular como otros tipos de masa corporal, como tejido óseo o adiposo, "...si bien con el incremento de la masa corporal aumenta la fuerza muscular, la proporción de dicha fuerza será cada vez menor en



proporción a dicho peso..." Como se observa en la tabla II.

Esto sugiere que, a mayor peso (para individuos de estatura y edad similares) será más difícil realizar un trabajo similar con el propio cuerpo, cuando hay que mover una mayor masa corporal "no muscular". Sin embargo, tal como se comentó en relación con la estatura, altos niveles de desnutrición afectarán la hipótesis previa, ya que el individuo tendrá una mayor masa muscular que la correspondiente a su estatura y edad.

La tabla III ofrece los resultados obtenidos en la prueba de extensiones de tronco por varones del Liceo Industrial de Puente Alto. En general, a mayor peso, los alumnos logran un menor rendimiento en resistencia-fuerza de la musculatura dorso-lumbar (menos repeticiones). El pequeño número de casos sólo asigna a este ejemplo un valor ilustrativo de la necesidad de tomar en cuenta este factor para definir estándares de rendimiento.

#### Sesiones semanales de práctica

Se supone que la periodicidad de las prácticas educativo-físicas

*La práctica deportiva de elite genera hábitos y actitudes que, probablemente, se reflejan en los resultados de la aplicación de baterías de aptitud física.*

favorece el desarrollo de la aptitud física, en virtud de la mayor frecuencia de la estimulación cardiaca y muscular.

"Cozens informó, después de un estudio sobre clases de atletismo (prueba de trabajo de un grupo de pistas y campos) haber llegado a la conclusión de que tres prácticas semanales, de una hora cada una, durante todo el año escolar, resultaba más ventajoso que seis prácticas semanales, de una hora cada una durante un semestre." (Lawter, J. 1978.) Sin embargo, hay otros estudios relativos a la cantidad y distribución de las prácticas, utilizando a la natación y el bowling como destrezas. Evaluó la habilidad en el primero de los deportes por medio de tests de velocidad y número de estilos aprendidos. Los grupos en ambos deportes fueron capaces de desarrollar tanta destreza en tres semanas de seis prácticas cada una, como lo hicieron otros en seis semanas de tres prácticas

semanales. En lo que hace a la natación de resistencia (larga distancia), el autor obtuvo resultados diferentes.

"Las prácticas de tres veces por semana produjeron tanta capacidad con respecto a la resistencia como las prácticas de seis sesiones por semana. Es necesario recalcar que el autor comenzó en cada caso con principiantes" (Lawter, J. Id).

De los datos de un trabajo realizado en Chile se infiere que "una mayor actividad física habitual y regular aumenta la capacidad de rendimiento físico, siempre y cuando la carga física sea superior a un nivel crítico, definido en el estudio de 450 puntos semanales, lo que equivale a realizar actividades físicas tres veces por semana con una F.C. (frecuencia cardiaca) promedio no inferior de 140 lat. min. y alrededor de 60 min. por sesión" (Montecinos R. y otros, 1983).

En este sentido los alumnos que participan en una actividad física

guiada durante dos o más períodos semanales poseen una aptitud física superior a la de sus pares del mismo grupo etéreo, nivel socioeconómico y sexo, que sólo practican actividades físicas guiadas una vez por semana. De allí que se deba controlar esta variable al establecer cada estándar de aptitud física. El número de sesiones parece ser una medida satisfactoria (mejor que el total de horas si éstas tienden a concentrarse en una sola sesión), especialmente cuando la duración de cada una de las sesiones es relativamente similar.

#### Deporte

La práctica deportiva de elite genera hábitos y actitudes que, probablemente, se reflejan también en los resultados de aplicar baterías de aptitud física. Tanto por la preparación física de base como por la capacidad de adaptarse a situaciones diferentes, regular esfuerzos, entrar en calor o concentrarse en la prueba, deberían obtener resultados mucho más altos que el alumno promedio (que tenga similares condiciones pero que no sea deportista seleccionado).

El gráfico V incluye resultados de alumnas y de damas que practican básquetbol a nivel local. Si bien los resultados no son completamente comparables se observan diferencias considerables entre ambos grupos. Al menos las suficientes como para sugerir la necesidad de incluir esta variable entre los elementos por controlar en la determinación de estándares de aptitud física.

Otras investigaciones han detectado relaciones entre la calidad de deportista (o de persona que se entrena y compite sistemáticamente) y otras variables; por ejemplo, se afirma que "... el aumento del rendimiento, como consecuencia del entrenamiento, mejora con la edad y es mayor en los varones que en las mujeres" (Giraldes, Mariano).

#### Conocimiento previo de la prueba

Es interesante distinguir entre el rendimiento de acuerdo con la capacidad física de un alumno y el rendimiento que logra porque desconoce la forma de realizar la prueba. Esto puede ser importante en pruebas como test de Cooper, donde la administración del esfuerzo puede tener un efecto considerable sobre los metros recorridos.

"En personas sin ejercitación deportiva la repetición del test, así sea una sola vez, puede provocar un efecto de ejercitación, de tal forma que, por ejemplo, en un test de aptitud física, o de estado físico, el rendimiento sea mayor que antes de la ejecución del test. Este factor ha sido llamado acostumbramiento o adaptación del test" (Samulsky, D.).

La tabla IV muestra que de nueve casos en que se administró un test, al mismo grupo de alumnos, en dos veces se lograron mejores rendimientos en siete oportunidades. No se conoce el tiempo transcurrido entre las aplicaciones (pero parece haber sido tres o seis meses), por lo que parte de la mejoría puede ser atribuida a la mayor edad.

De estos antecedentes se deduce la necesidad de considerar el número de veces en que la persona ha rendido previamente la correspondiente prueba.

Investigaciones posteriores pueden determinar qué pruebas son especialmente sensibles al conocimiento previo (experimentación previa) de la prueba.

**Precaentamiento**

A igualdad de condiciones, aquellas personas que hayan realizado un precaentamiento

adecuado, probablemente rendirán más. Así Rutenfraz encontró que "el rendimiento en pruebas de resistencia general aeróbica es mayor en niños y adolescentes, después de entrar en calor. Esta conclusión se confirma en la práctica" (Giraldes, M.).

Información parcial obtenida en Chile indica que el calentamiento previo fue fundamental en la aplicación de una batería de seis pruebas en basquetbolistas de Coquimbo. Especial diferencia se observó en los resultados obtenidos en las pruebas de "velocidad" y "reacción" (Avilés, J. 1972).

Tal como en casos anteriores, será necesario realizar algunas investigaciones adicionales para determinar cuáles son las pruebas donde este factor establezca los correspondientes estándares o con mayor precisión la forma de administrar la prueba (esta última solución parece más conveniente).

**Cansancio**

Cuando se trata de una sola prueba, el rendimiento puede afectarse por las actividades hechas previamente (incluido, por ejemplo, lo hecho en horas anteriores o el día anterior). El precaentamiento puede

transformarse en un factor negativo si se hace mucho tiempo antes de realizar la prueba.

En una batería de pruebas es necesario considerar el cansancio generado durante toda la jornada. "...En la aplicación de varios procedimientos de test o de una batería de test (la persona analizada es expuesta a varios tratamientos experimentales) pueden aparecer fenómenos de cansancio o de saturación. La posición de un test en una batería de test o la secuencia en la cual se realiza el tratamiento experimental, por lo tanto, puede ser importante" (Samulsky, D.).

**Nivel socioeconómico**

Se supone que el nivel socioeconómico alto (NA) de una familia mantiene un mayor cuidado de sus hijos, tanto desde el punto de vista nutricional e higiénico como de salud en general, además de posibilitar mejores oportunidades ambientales de desarrollo psicofísico, lo cual hace pensar que los escolares de este nivel poseen una mejor aptitud física que los escolares —del mismo grupo etéreo— pertenecientes al nivel socioeconómico bajo (NB), tanto en damas como en varones.

El gráfico IV (con datos de escolares de Santiago y

Rancagua) señala que los alumnos de niveles socioeconómicos altos presentan mayores rendimientos que los de niveles bajos, tanto en la comparación de los dos grupos de varones como en la de los grupos de damas; sin embargo, los resultados obtenidos en la prueba de extensiones de piernas muestran que los grupos de NB obtienen mejores rendimientos, lo que podría explicarse por la mayor posibilidad de uso de las piernas que, supuestamente, tienen los jóvenes de nivel socioeconómico bajo en la vida cotidiana (Ver *Serie de Estudios* N° 34).

El gráfico VII establece comparaciones entre rendimiento de alumnos de nivel socioeconómico alto (Colegio Tabancura), tanto con indicadores internacionales como con promedios para Talcahuano (gráfico II). Los rendimientos de los alumnos del Colegio Tabancura en el test de Cooper son similares a los internacionales hasta los dieciséis años, a partir de los cuales se genera una creciente diferencia, al estabilizarse el rendimiento de los alumnos del Colegio Tabancura. También ocurre algo similar en velocidad, donde a pesar de tener un mayor rendimiento hasta los quince años, luego se produce una diferencia

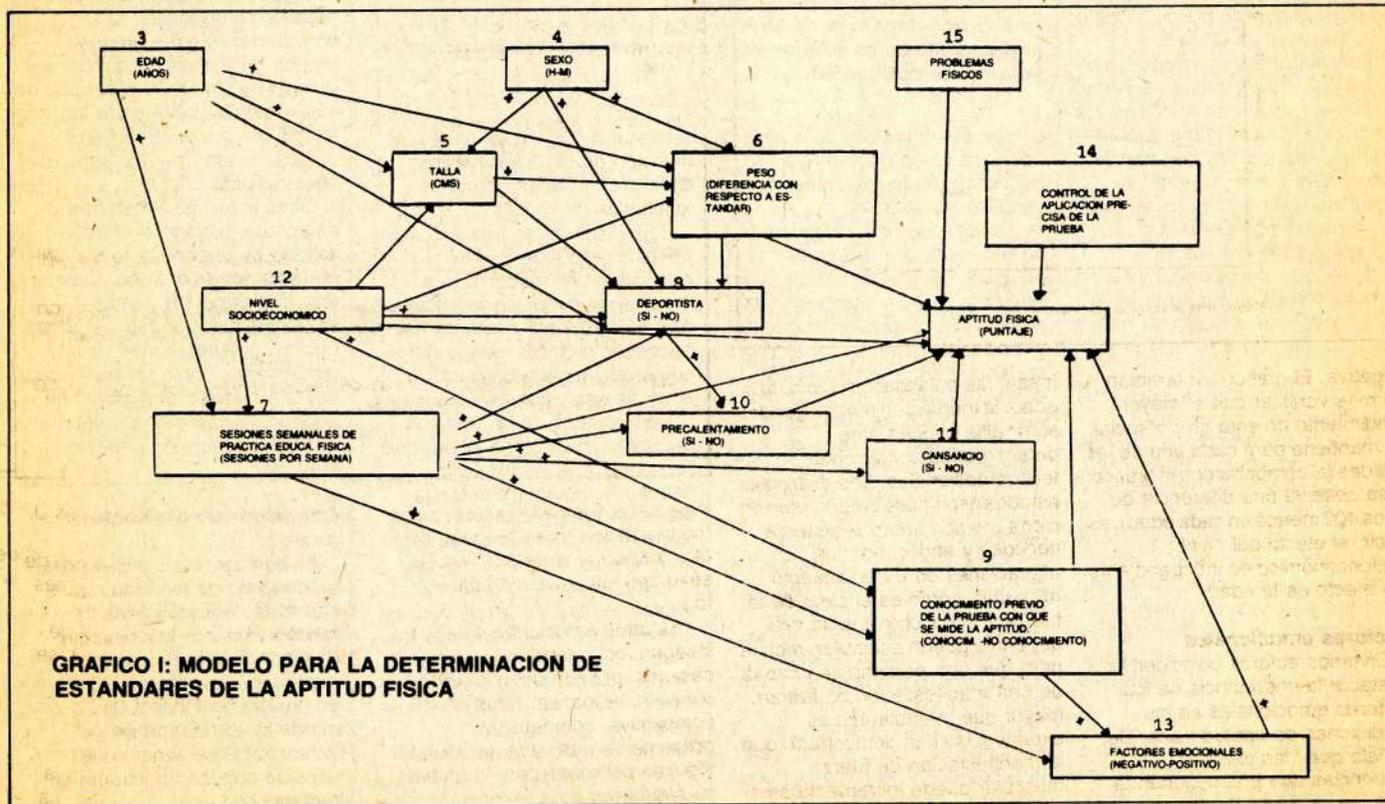


GRAFICO I: MODELO PARA LA DETERMINACION DE ESTANDARES DE LA APTITUD FISICA

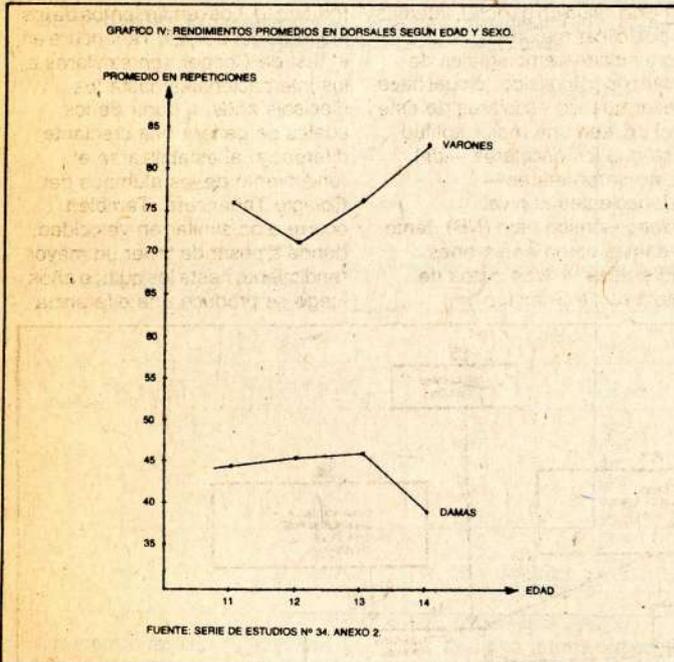
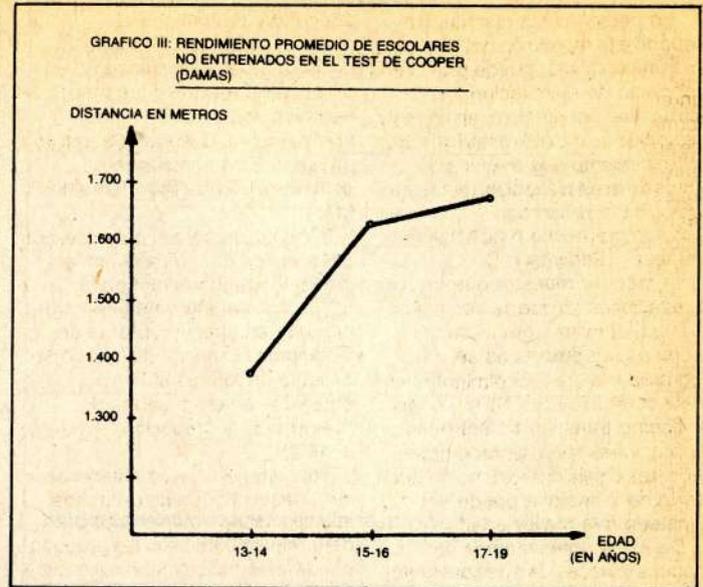
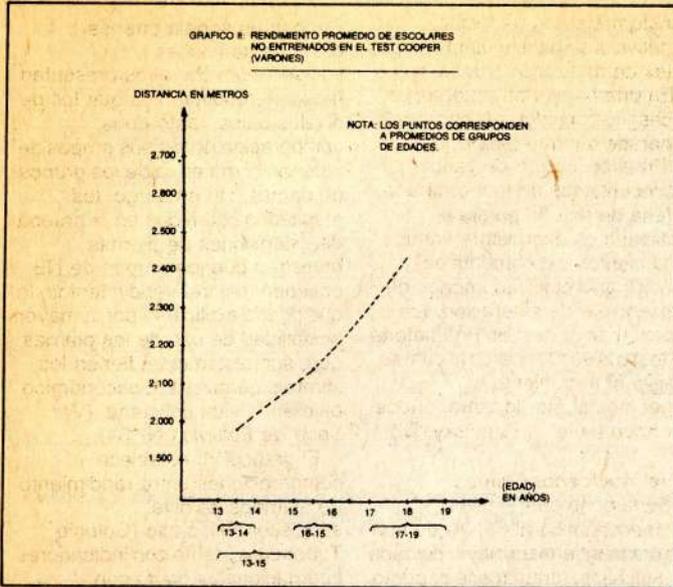


TABLA I: CHILE, PUENTE ALTO. RENDIMIENTO EN EL TEST "EXTENSIONES DE TRONCO DE ACUERDO A LA ESTATURA".

EDAD (AÑO DE NACIMIENTO)	EFECTO DE LA TALLA		
	ESTATURA	REPETICIONES	NUMERO DE CASOS
15 AÑOS (1968)	1.62 Y MENOS	85.2	6
	1.63 - 1.68	77.7	11
	1.69 Y MAS	68.8	6
16 AÑOS (1967)	1.62 Y MENOS	90.5	4
	1.63 - 1.68	81.7	(3)
	1.69 Y MAS	78.0	4
16 AÑOS	1.64 Y MENOS	90.5	4
	1.65 - 1.70	78.8	6
	1.71 Y MAS	(84.0)	(1)

NOTA: (1) ENTRE PARENTESIS SE COLOCAN LOS PROMEDIOS QUE NO SON SIGNIFICATIVOS DESDE EL PUNTO DE VISTA ESTADISTICO.  
 (2) EL EJECUTANTE EN POSICION DECUBITO ABDOMINAL ELEVA EL TRONCO. LA DEFINICION PRECISA DE ESTA PRUEBA APARECE EN SERIE DE ESTUDIOS Nº 29.

FUENTE: MARCIAL RAMIREZ T., DATOS OBTENIDOS CON ALUMNOS DEL LICEO INDUSTRIAL DE PUENTE ALTO.

negativa. El gráfico VII también permite verificar que el mayor rendimiento de este grupo social se mantiene para cada una de las edades (al comparar con el gráfico II se observa una diferencia de unos 400 metros en cada edad), es decir, el efecto del nivel socioeconómico es independiente del efecto de la edad.

**Factores emocionales**

Diversos autores coinciden en destacar la importancia de los factores emocionales en las mediciones de aptitud física. Se señala que "las distintas influencias que proporcionan la

masa, las palancas, el sexo, la edad, la inervación motriz pueden sufrir alteraciones ante determinadas condiciones tensoemocionales. Los diferentes estados espirituales repercuten en cierta medida sobre el sistema nervioso y endocrino, con alteraciones en el rendimiento muscular, como es el caso de la fuerza...; el conocer que un rival deportivo puede estimular, motiva para que una persona sea capaz de una manifestación de fuerza mayor que la habitual. Las experiencias han demostrado que la manifestación de fuerza muscular puede incrementarse si

la persona que debe realizar dicha manifestación es observada por otra, especialmente por una del sexo opuesto" (De Hegedús, J. Id.)

"Estados emocionales de inseguridad, miedo, depresión psíquica, presión del público, excesiva responsabilidad competitiva, competencia pobremente motivada inciden en algunas personas para disminuir su capacidad para manifestar

fuerza muscular" (De Hegedús, J. Id.).

"Strong llegó a la conclusión de que la validez de las mediciones de los tests de aptitud física depende de las condiciones de motivación imperante cuando se los aplica" (Lawter, J, 1978).

En el Informe Final de la Conferencia celebrada en Tel Aviv, en 1969, se señaló que "nunca se recalcará bastante la importancia de la motivación. La

TABLA II: RELACION ENTRE PESO CORPORAL DEL LEVANTADOR Y LOS RECORDS MUNDIALES DE PESAS (MODALIDAD "PRESS") VIGENTES EN 1963.

PESO CORPORAL DEL LEVANTADOR	RESULTADO (KG.)	FUERZA RELATIVA
1	2	3= 2: 1
56.0	116.0	2.07
60.0	124.0	2.06
67.5	135.5	2.00
75.0	146.0	1.94
82.5	157.5	1.90
90.0	159.5	1.77

FUENTE: DE HEGEDÚS, JORGE, ENCICLOPEDIA DE LA MUSCULACION DEPORTIVA, BUENOS AIRES, EDITORIAL STADIUM, 1977, PAG. 94.

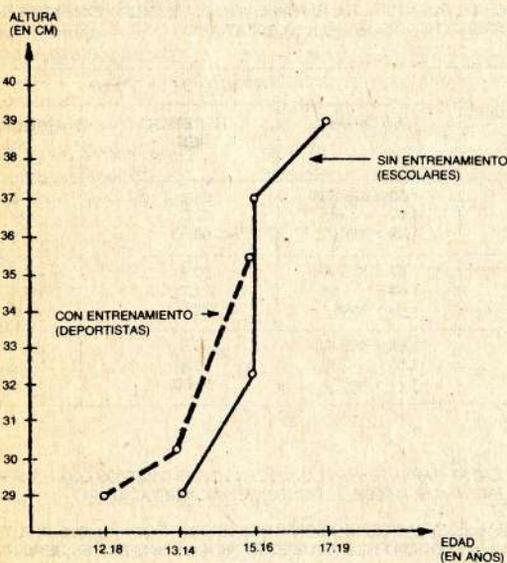
TABLA III: CHILE, PUENTE ALTO, RENDIMIENTO EN EL TEST DE "EXTENSIONES DE TRONCO" DE ACUERDO AL PESO.

EDAD	EFECTO DEL PESO		
(AÑO DE NACIMIENTO)	PESO	REPETICIONES	NUMERO DE CASOS
15 AÑOS (1968)	HASTA 50	82,5	4
	51 - 57	77,2	12
	57 Y MAS	74,7	7
16 AÑOS (1967)	HASTA 50	86,0	4
	51 - 57	79,6	5
	58 Y MAS	(88,5)	2
16 AÑOS (1967)	HASTA 53	84,0	8
	54 - 60	(70,0)	1
	61 Y MAS	(88,5)	2

NOTA: ENTRE PARENTESIS SE COLOCAN LOS PROMEDIOS QUE NO SON SIGNIFICATIVOS DESDE EL PUNTO DE VISTA ESTADISTICO.

FUENTE: VER TABLA N° I.

GRAFICO V: RENDIMIENTO PROMEDIO DE ESCOLARES CON Y SIN ENTRENAMIENTO EN LA PRUEBA DE SALTO ALTO SIN IMPULSO (DAMAS)



atención, el interés y el esfuerzo contribuyen al logro de resultados confiables" (CPEIP, 1971).

Sin embargo, la dificultad para medir estos factores hace que, en esta oportunidad, sólo se deje constancia de su importancia, pero que no se pretenda sugerir formas de establecer la magnitud de ellos.

**Definición del procedimiento de medición**

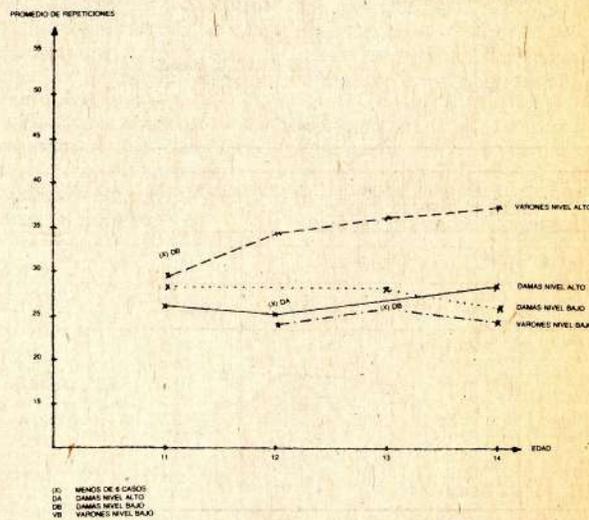
La construcción de estándares obliga a definir la forma de administrar cada test con la máxima precisión. Pequeñas variaciones en la forma de llevar a

cabo la prueba pueden generar diferencias apreciables en el rendimiento.

Por ejemplo, en la prueba de dorsales la tabla V muestra que el realizarla con las manos sobre la nuca es más difícil que hacerlo con las manos bajo el mentón (gráfico VIII). Tal como en este caso (que es relativamente obvio el esperar una diferencia), es posible describir muchas otras situaciones en que pequeñas diferencias en las instrucciones o procedimientos pueden generar resultados muy distintos de los esperados.

Para cada prueba sería

GRAFICO VI: RENDIMIENTO PROMEDIO EN ABDOMINALES DE TRONCO SEGUN EDAD, SEXO Y NIVEL SOCIOECONOMICO.



necesario contar con una definición en que todos los supuestos queden explícitos en su descripción literal o gráfica.

**Conclusiones**

El análisis de los antecedentes reunidos en este trabajo permite diseñar una primera versión de un modelo de recolección de información sobre alumnos. El obtener datos de acuerdo con esta versión posibilita examinar con más detalle los efectos de las diversas variables. Por otra parte, con esta versión se puede disponer de una pauta preliminar para quienes realicen mediciones a lo largo del país, con el fin de que recolecten los resultados, para ser

procesados (posteriormente) a nivel nacional. Esta información puede ayudar a mejorar gradualmente los estándares de referencia necesarios para los profesores que laboran directamente en el aula (gimnasio, patio, pista, cancha, etc.).

**Bibliografía**

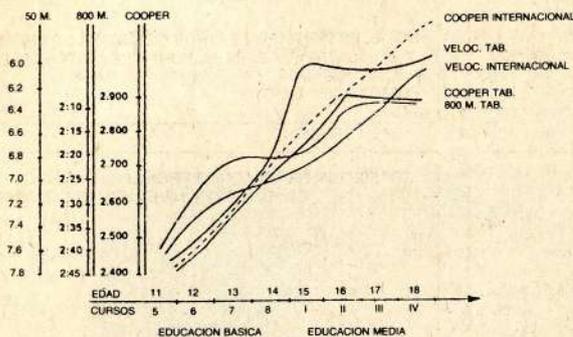
- AVILES SOLIS, Jorge. Estudio evaluativo de las aptitudes físicas en basquetbolistas coquimbanas, Coquimbo, Centro de Deporte y Recreación, 1972.
- CPEIP. Primer Seminario Nacional de Evaluación e Investigación en

TABLA IV: CHILE. RENDIMIENTO DE ALUMNOS EN DIVERSAS PRUEBAS ADMINISTRATIVAS DOS VECES EN EL MISMO AÑO (SIN QUE RECIBAN ENTRENAMIENTO ESPECIAL ENTRE AMBAS MEDICIONES).

AÑO	SEXO	EDAD	CASOS	PRE TEST	POST TEST	PRUEBA
1979	DAMAS	13 - 14	10	14.6 REPETIC.	18.0 REPETIC.	ABDOMINALES DE TRONCO
1979	VARONES	13 - 15	14	4.0 REPETIC.	5.2 REPETIC.	FLEXIONES BRAZOS EN SUSPENSION
1979	VARONES	13 - 15	22	4.6 REPETIC.	4.7 REPETIC.	FLEXIONES BRAZOS EN SUSPENSION
1979	DAMAS	13 - 14	10	1.115 METROS	1.250 METROS	METROS CORRIDOS EN 8 MINUTOS
1979	VARONES	13 - 15	14	2.246 METROS	2.407 METROS	METROS CORRIDOS EN 12 MINUTOS
1979	VARONES	13 - 15	22	2.734 METROS	2.712 METROS	METROS CORRIDOS EN 12 MINUTOS
1979	DAMAS	13 - 14	10	26.2 CTMS.	26.1 CTMS.	SALTO ALTO (SIN IMPULSO) VERTICAL
1979	VARONES	13 - 15	14	34.0 CTMS.	36.0 CTMS.	SALTO ALTO (SIN IMPULSO) VERTICAL
1979	VARONES	13 - 15	22	35.0 CTMS.	37.4 CTMS.	SALTO ALTO (SIN IMPULSO) VERTICAL

FUENTE: SERIE DE ESTUDIOS N° 80, CUADROS 1, 2, 3, 4, 5 Y 6.

GRAFICO VII: CONTROLES SEMESTRALES DE RENDIMIENTO COLEGIO TABANCURA SEGUIMIENTO 1975 A 1982 (4 CURSOS, 100 ALUMNOS)



FUENTE: DIGDER "PROYECTO PLADEFIN", SANTIAGO, OCTUBRE 1983.

septiembre de 1983, págs. 33-35 (RACH 405).  
 .....Evaluación del nivel de aptitud física en escolares de 9 a 18 años de edad. En **Serie de Estudios N° 85**, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago, septiembre de 1983, págs. 40-43 (RACH 407).  
 SAMULSKY, Dietmar. Problemas, errores y efectos de tests deportivo-motores, en **Teoría y práctica de los tests deportivo-motores**, Editorial Harald Braun, Alberto Calderón y Manfred Grosser, Convenio Colombo-Alemán de educación física, deporte y recreación. Tomo 6, Colombia, sin fecha.

TABLA V: CHILE. COMPARACION DEL RENDIMIENTO EN "DORSALES DURANTE UN MINUTO". (REPETICIONES.)

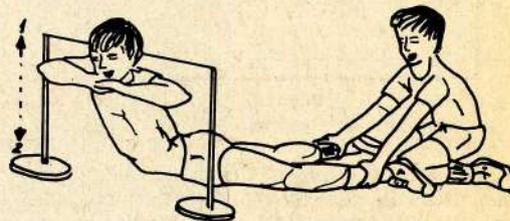
EDAD	VARONES		DAMAS	
	NUCA	MENTON	NUCA	MENTON
11	25.4	27.7	16.1	22.7
12	—	—	22.0	23.6
13	—	—	21.2	25.7
14	25.8	33.3	20.1	27.7
15	36.7	42.6	30.3	33.6
16	32.1	39.6	26.2	33.9
17	41.8	50.4	32.1	36.6
18	35.9	38.7	31.4	35.6
19	38.3	44.2	35.1	43.3

FUENTE: PROFESORES ALUMNOS DE TALLER EDUCACION FISICA REGION METROPOLITANA, 1983.

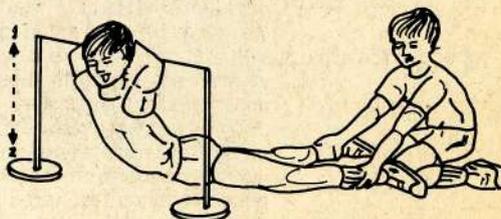
cardiorrespiratoria, en **Serie de Estudios N° 85**, Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago,

GRAFICO VIII: ILUSTRACION DE DEFINICIONES ALTERNATIVAS PARA LA REALIZACION DE "DORSALES" O "EXTENSIONES DE TRONCO"

DEFINICION ESTANDAR DE LA POSICION:



DEFINICION ALTERNATIVA DE LA POSICION:



**Educación Física**, Santiago 1971.  
 DE HEGEDÚS, Jorge. **Enciclopedia de la musculación deportiva**, Buenos Aires, Edit. Stádium, 1977.  
 DONOSO, Hugo. Prueba de Cooper y potencia aeróbica, en **Educación Física Chile**, año XLIX (1974): 9-12, Santiago, septiembre 1982.  
 GIRALDES, Mariano. **Metodología de la educación física, análisis de la condición física básica en niveles escolares**, Buenos Aires,

Editorial Stádium, sin fecha.  
 GOMEZ, Raúl et. al. Evaluación de las características de crecimiento y aptitud física de los escolares de la provincia de Buenos Aires. **Revista de Educación Física y Deportiva Stádium**, año 16 (91): 15-20, Buenos Aires, febrero de 1982.  
 LAWTER, John. **Aprendizaje de las habilidades motrices**, Buenos Aires, Editorial Paidós, 1978.  
 MONTECINOS, Roberto et. al. Repercusiones de la actividad física multilateral sobre la función

# PROGRAMA PARA CONFECIONAR TAREA DE ARITMETICA

Jorge Sepúlveda Ortiz.  
Contraalmirante  
Armada.  
Junta de Gobierno.

Este programa fue copiado de una revista americana, para ser usado con el computador Commodore 64, y lo ofrecemos como una motivación para intercambiar ideas e inquietudes entre los lectores de la revista.

Se ha simplificado y se le han incluido ejercicios de división que no tenía en su versión original. Se le agregó la posibilidad de escoger presentación en pantalla del ejercicio elegido, para después proceder a imprimir.

El programa permite confeccionar una hoja de tarea de cien ejercicios de Aritmética con sumas, restas, multiplicaciones o divisiones.

Si se hace correr por segunda vez el programa no se repetirán los ejercicios, siempre que se presione la tecla O.

Cuando se presiona la tecla R se repite el mismo ejercicio.

Para terminar se presiona la tecla Q.

Ofrecemos un listado del programa y, como ejemplo, se agrega una hoja de ejercicios.

## HOJA DE TRABAJO DE ARITMETICA

NOMBRE .....										
0	2	3	2	0	5	5	0	2	4	
X4	X0	X7	X6	X0	X2	X1	X9	X3	X3	
3	1	6	1	1	8	5	5	0	7	
X0	X7	X2	X6	X8	X5	X4	X3	X1	X4	
0	8	3	0	9	0	7	0	9	0	
X2	X8	X2	X3	X1	X5	X0	X6	X7	X7	
3	9	2	6	0	1	9	1	1	1	
X4	X6	X4	X6	X8	X0	X2	X1	X2	X3	
4	5	7	6	1	4	1	1	2	2	
X4	X8	X6	X5	X4	X7	X5	X9	X1	X2	
2	3	2	2	3	2	3	8	5	3	
X5	X5	X7	X8	X1	X9	X3	X6	X9	X6	
3	3	4	4	4	6	4	6	4	4	
X8	X9	X0	X1	X2	X1	X5	X7	X6	X8	
4	5	5	6	5	5	6	6	6	6	
X9	X0	X5	X8	X6	X7	X0	X3	X4	X9	
7	7	7	7	7	7	7	8	8	8	
X1	X2	X3	X5	X7	X8	X9	X0	X1	X2	
8	8	8	8	9	9	9	9	9	9	
X3	X4	X7	X9	X0	X3	X4	X8	X5	X9	

READY.

```

10 REM **HOJA DE TRABAJO DE ARITMETICA**
15 REM MODIFICADO
18 REM DE MATH WORKSHEET POR KENETH MARINEAU
20 POKE 53280,1:POKE 53281,3:GOTO 50
50 PRINT "♦":PRINTTAB(10)"♦TAREA DE ARITMETICA♦♦♦♦"
60 PRINTTAB(10)"♦R ESTA          "
70 PRINTTAB(10)"♦S UMA          "
80 PRINTTAB(10)"♦M ULTIPLICACION"
85 PRINTTAB(10)"♦D DIVISION     "
90 PRINT "PRESIONE PRIMERA TECLA DE SU ELECCION"
100 GETK$:IFK$="R" THEN S$="-":GOTO 150
110 IF K$="S" THEN S$="+":GOTO 150
120 IF K$="M" THEN S$="X":GOTO 150
125 IF K$="D" THEN S$="/":GOTO 150
130 GOTO 100
150 DIM A$(100),P$(100),CR$:CHR$(13):J=0:Z=0
170 PRINT CHR$(147):PRINT "        HOJA DE TRABAJO DE ARITMETICA"
180 PRINTTAB(7)"        TRABAJANDO"
200 FORI=0 TO 9:N$(I)=RIGHT$(STR$(I),1):NEXT I
210 I=0
220 FORK=0 TO 9:FORL=0 TO 9
240 IF S$="-" AND VAL(N$(K)) < VAL(N$(L)) THEN A$(I)=N$(L)+N$(K):GOTO 260
250 A$(I)=N$(K)+N$(L)
260 PRINT " "A$(I)" ";:I=I+1:NEXT L,K
270 PRINTTAB(10)"        PROBLEMAS AL AZAR"
330 IF J>99 THEN 485
340 X=INT(RND(0)*99):IF J=0 THEN P$(J)=X:GOSUB 470:J=J+1:GOTO 340
360 I=0
370 IF P$(I)=X THEN 420
380 I=I+1
390 IF I=J THEN P$(J)=X:GOSUB 470:J=J+1:GOTO 330
400 GOTO 370
420 I=0
430 IF P$(I)=Z THEN Z=Z+1:GOTO 420
440 I=I+1
450 IF I=J THEN P$(J)=Z:GOSUB 470:J=J+1:GOTO 330
460 GOTO 430
470 PRINT " "A$(P$(J))" ";:RETURN
480 REM IMPRIMIR LA HOJA DE TRABAJO
485 INPUT "        PANTALLA O IMPRESORA?(3/4)":D
490 PRINT "        COLOQUE LA PERFORACION DEL PAPEL"
500 PRINT "        A 6 MM. SOBRE LA CABEZA IMPRESORA"
510 PRINT "        MANTENGA PRESIONADA LA O PARA ABORTAR"
520 PRINT "        PRESIONE UNA TECLA PARA COMENZAR"
530 GETK$:IFK$="" THEN 530
540 OPEN 4,D
550 PRINT#4,CHR$(14)
560 PRINT#4,"        HOJA DE TRABAJO DE ARITMETICA":PRINT#4,
570 PRINT#4,"NOMBRE _____":PRINT#4,
580 FOR I=0 TO 90 STEP 10
590 FOR J=1 TO 9+I:PRINT#4," ";LEFT$(A$(P$(J)),1)";:NEXT J:PRINT#4,CR$:
600 FOR J=1 TO 9+I:PRINT#4," "S$:RIGHT$(A$(P$(J)),1)";:NEXT J:PRINT#4,CR$:
610 FOR J=1 TO 9+I:PRINT#4," - ";:NEXT J
620 FORL=1 TO 4:PRINT#4,:NEXT L
630 GETK$:IF K$="Q" THEN CLR:GOTO 50
640 NEXT I
650 CLOSE 4
655 PRINT "        PRESIONE 'R' PARA REPETIR"
660 PRINT "        PRESIONE 'O' PARA PREPARAR OTRA HOJA"
670 PRINT "        PRESIONE 'Q' PARA TERMINAR"
680 GETK$:IF K$="O" THEN PRINTCHR$(147):GOTO 50
685 IF K$="R" THEN PRINTCHR$(147):GOTO 480
690 IF K$="Q" THEN END
700 GOTO 680
    
```

READY.

# REACCIONES DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO FRENTE AL EXAMEN

**Dr. Luis Vargas Fernández.**  
Premio Nacional de Ciencia 1985.  
Facultad de Ciencias Biológicas.  
Universidad Católica.

Nota: Este artículo fue publicado en el *Boletín de Pedagogía Universitaria*, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por gentileza de su directora tenemos la oportunidad de ofrecer este trabajo, que estimamos será de interés para nuestros lectores. La versión ha sido sintetizada.

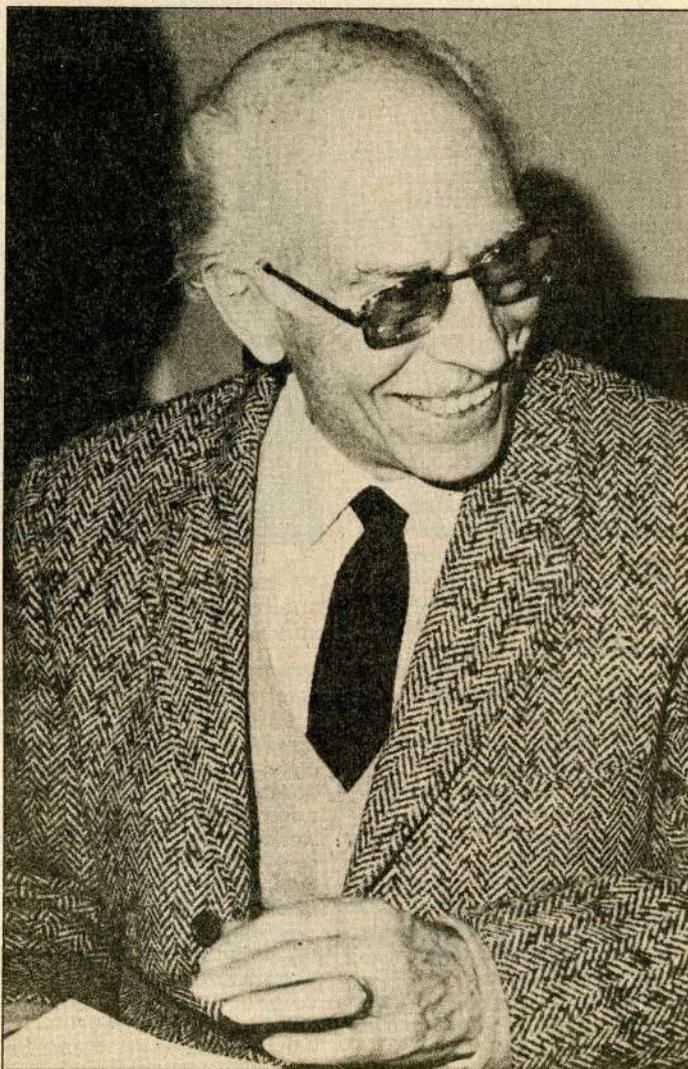
**E**n esta oportunidad deseamos referirnos al estudiante, a sus relaciones frente al examen, evento importante que constituye una experiencia cargada de emoción, motivación y resultados. La reflexión que hacemos tendrá un enfoque personal, con la intención de que sea punto de partida para una discusión y renovado estudio.

## Examen oral y escrito

Hemos tenido amplia experiencia con ambos procedimientos. Aceptaremos que el examen escrito ha desplazado al oral. Sobre la base de que la prueba de la múltiple-elección esté bien hecha, podemos aceptar que controla con objetividad los conocimientos. Queda la duda de lo que se puede estar perdiendo, al no manejar preguntas que deban ser desarrolladas por el estudiante.

El examen oral nos da una diferente información, porque en él se confronta una experiencia humana más completa, donde debe usarse el pensamiento con apropiada expresión verbal. Podemos apreciar gestos fisonómicos y actitudes, lenguaje no verbal que nos ayuda para apreciar madurez de personalidad, grado de tensión psíquica, inquietud, concentración, angustia, temor. Es decir, antecedentes sobre la persona, que en el escrito se desconocen.

Lo que nos interesa es cuál de los dos tipos de examen, oral o escrito, provocará mayor reacción psicológica y emocional. De



**Dr. Luis Vargas Fernández.** Premio Nacional de Ciencia 1985, autor de este artículo.

acuerdo con nuestras observaciones el escrito disminuye las reacciones porque es colectivo (sensación de anonimato y protección), admite espera para pensar sin la presión del profesor y sin ese silencio que "pone nervioso" cuando se rinde un examen oral. El alumno percibe justicia porque todos los compañeros enfrentan las mismas preguntas. No tengo datos de estudios científicos que hayan intentado cuantificar la magnitud de la reacción neuroendocrina en el examen escrito.

Pero si disponemos de ellos para el examen oral, al cual haremos referencia más adelante. Anotemos que en el oral el estudiante enfrenta solo al examinador o comisión examinadora, lo que de por sí es más conmovedor (sensación de desprotección). En su intimidad alegará que el examen no es el mismo de un estudiante a otro, es decir, variará y no podrá compararse, interviniendo además el azar, porque influye la clase de pregunta. En general, el estudiante optará por el examen escrito y preferirá evitar la confrontación personal.

## Examen oral

Es evidente que en la mayoría de los estudiantes se produce una fuerte reacción psicológica cuando concurren ante la comisión examinadora, sea en presencia o no de sus compañeros.

Ante la dificultad para poder contestar aparece con frecuencia la actitud de frustración (expresión fisonómica angustiosa, mirada hacia abajo, retorcimiento de los

dedos). Si el examinador se impacienta o se inclina a insistir en la pregunta porque la considera importante, o si el tono es algo agresivo, se acrecienta la inseguridad del examinado. Esta reacción prueba que el estudiante se encuentra en intenso estrés, ya que la experimentación ha puesto en evidencia cuán estresante es la frustración.

Sin embargo, lo que es especialmente interesante es que todos los estudiantes sufrirán algo de estrés en un examen oral, aunque se vean tranquilos. Y lo tendrán porque cada examen conlleva desafío y peligrosidad. Desafío para contestar adecuadamente tanto en el tiempo, en la forma como en el fondo; peligrosidad, por la eventualidad del fracaso, elemento fundamental en la reacción psicológica y que variará apreciablemente según cada alumno, de acuerdo a su propia valoración del fracaso y a la repercusión que tendrá para su futuro.

Elementos secundarios como cambio del medio ambiente, relacionado con nueva sala del examen, falta de calefacción en pleno invierno, imperfección en la iluminación o ruidos, pueden intensificar la respuesta neuroendocrina. Pero aún más importante será la personalidad vigorosa del examinador.

#### Respuesta neuroendocrina

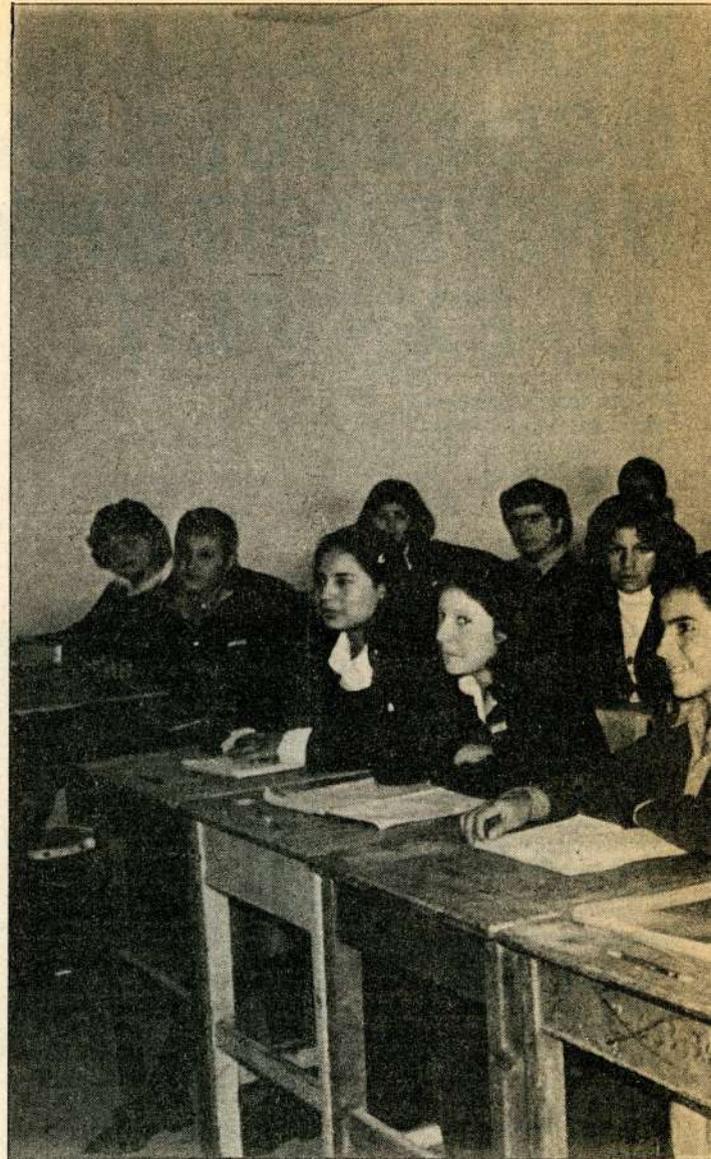
Desde que se conoce que un agente psicológico puede actuar como estímulo de alarma (EA) y desencadenar la respuesta del sistema nervioso central y endocrino (respuesta de estrés), se ha podido investigar la reacción psicológica al examen oral. Porque sólo en ese momento se conoció que la manifestación fisiológica de aquello de "ponerse nervioso" (que significa sentirse nervioso) tiene dos canales principales de expresión: la descarga de adrenalina, por una parte, y la del cortisol, por otra.

Ambas hormonas claves e indicadoras de la tensión psíquica están simultánea y significativamente aumentadas en el estrés.

No entraremos en mayores detalles en esta parte de la materia. Sólo diremos que adrenalina y cortisol se producen en una misma y pequeña glándula endocrina (suprarrenal), ubicada sobre los riñones y que secreta su producto químico o mensajero especial (hormona) hacia el interior del cuerpo (a la sangre). Resumimos el complejo mecanismo, diciendo que el cerebro recibe el estado de alarma (EA), lo procesa en una de sus secciones basales (hipotálamo) y lo emite con órdenes a la suprarrenal, mediante intermediarios (sistema simpático e hipófisis, respectivamente).

Esta mínima aclaración nos parece necesaria para los que no estén familiarizados con adrenalina y cortisol, de modo que se pueda comprender la justificación que tenemos para utilizar esas hormonas como marcadoras de estrés. Recordemos que la administración intravenosa de adrenalina remeda los eventos psíquicos y fisiológicos iniciales del estrés: aumento de la glucosa sanguínea, aceleración del pulso e hipertensión arterial, dilatación pupilar, palidez, angustia, emoción. Por su parte, el cortisol ocasiona cambios bioquímicos sanguíneos, de los glóbulos blancos, del sistema inmunitario y metabolismo hepático, influenciando junto con la adrenalina la reacción del sistema nervioso y la reacción de la persona (Vargas, L., 1976).

Se ha demostrado, no sólo en animales de experimentación, sino también en voluntarios humanos, que el examen oral o la prueba psicológica aumentan efectivamente la concentración sanguínea de adrenalina y cortisol, a veces designado como glucocorticoide o 17-hidroxycorticoide (Vargas, 1983. Frankenhaenser y otros,



"Es aconsejable explicar previamente la prueba a los alumnos, darles, por ejemplo, a las dos primeras preguntas el carácter de entrenamiento", sugiere el Dr. Vargas Fernández.

1971. Bliss y otros, 1956. Connel y otros, 1985).

Es de interés señalar que la respuesta neuroendocrina es proporcional al estado de alarma, de modo que cuanto mayor sea la exigencia de la materia del examen, mayor será la descarga de adrenalina. Diríase que guarda proporción con el grado de amenaza.

Al respecto son significativos los resultados obtenidos por Kujalova y otros (1976), sobre la frecuencia del pulso arterial y excreción urinaria de adrenalina y noradrenalina en estudiantes del 1er. año de Medicina de Praga (Checoslovaquia), sometidos a examen oral.

La noradrenalina es una hormona químicamente vecina a la adrenalina (con un metilo menos), que participa en el estrés tanto como la adrenalina, aunque a veces con propias variaciones. A diferencia de la adrenalina, que únicamente se produce en la suprarrenal, la noradrenalina se libera también en las terminaciones nerviosas (predominantemente cardíacas).

Las hormonas se midieron después de un período de reposo (basal) y después de dos exámenes orales. Los estudiantes (7 hombres y 15 mujeres) rindieron Higiene en una sesión de 20 minutos y Medicina Interna en cinco horas, con parte teórica y



presentación de enfermos.

En el estudio se observó un aumento de la frecuencia del pulso arterial, incremento que es estadísticamente diferente del valor basal (75 pulsaciones por minuto), tanto en los estudiantes masculinos como femeninos. En el examen más difícil de Medicina Interna, el promedio de las pulsaciones estuvo en el alto de 120 y 118.

Se apreció el incremento tanto de adrenalina y noradrenalina en los hombres y mujeres, con excepción de noradrenalina en el examen de Higiene. Fue notorio un mayor aumento en el examen de Medicina Interna. Estos resultados son altamente demostrativos, porque los cambios detectados en la excreción urinaria de esas hormonas sólo reflejan aproximadamente el 10% de lo

que sucedió en la sangre. Es decir aún con una metodología poco sensible, el resultado fue evidente.

Resultados semejantes se han logrado también con estudiantes de Medicina que asisten por primera vez a una entrevista de pacientes psiquiátricos (Vargas, L., 1981).

#### Ventaja y desventaja del estrés

Este es un tema que no se puede aún contestar de manera definitiva. Algunas observaciones indican que aumenta la eficiencia para resolver tareas con la mayor impregnación en adrenalina-noradrenalina (Sapira y colaboradores, 1965). Que si el estímulo de alarma es excesivo puede provocar trastorno en la atención y concentración mental,

disminuyéndose la eficiencia (Ursin y otros, 1978). Todos recordamos algún caso de inhibición total con incapacidad para contestar el examen oral.

En una época plena de múltiples estímulos de alarma deberemos recurrir a la mayor adaptación posible para lograr sobrevivir sanos. Adaptación en este caso implica una disminución de la respuesta neuroendocrina que debe lograr su desaparición, es decir, la supresión del estrés. En esta supresión influyen factores psicológicos tales como habilidad innata, mecanismos defensivos (olvido), interés, motivación (Levi, 1961). Indudablemente, que la repetición del estímulo de alarma, lo sorpresivo, la intensidad y peligrosidad, comandarán la dificultad para adaptarse, influirán además variados factores

individuales, como memoria, reflejo condicionado, aprendizaje, beneficio para el individuo (Florenzano, 1983). En el caso del examen oral, la percepción de una mayor dificultad para poder cumplir con la tarea entra a establecer la condición de estrés incontrolable que ciertamente es una de las más trascendentes.

El tema se relaciona con lo que ya analizáramos en otro trabajo con respecto a la destreza para manejar el miedo. Decíamos que si se adquiere "...maestría, el estímulo peligroso, productor del miedo (anticipación al daño), y que originalmente activa al sistema nervioso central, aunque sigue siendo peligroso, termina por provocar una mínima respuesta...". Consecuentemente tenemos que conseguir maestría, la que felizmente la obtenemos en forma natural, y quienes lo logran son más sanos y optimistas que quienes no se adaptan. Porque el seguir conviviendo con el estrés crea ansiedad sin lograr la supresión (adaptación) y coloca al individuo en una posición débil para enfrentar los eventos vitales.

#### Observación anecdótica

En una oportunidad, un alumno vino a conversar conmigo luego de conocer que su prueba de múltiple elección tenía nota 4.0. Nos decía que a él siempre le iba mal en la prueba escrita, pero no en la oral. Que él había estudiado suficientemente y creía saber más de lo que indicaba la nota. Agregaba: "Yo no sé qué me pasa con esta prueba de elección, pero me cuesta más de lo que sería de esperar". En vista de lo que decía le tomé examen oral, comprobando una excelente preparación, a la altura de la nota máxima. Entonces conversé sobre la prueba, le indiqué cómo debía leer las preguntas y lo envié donde el profesor A. Galofré, experto en esa prueba de múltiple-elección. Esto facilitó las pruebas siguientes, desapareciendo el problema.



"El examen escrito disminuye las reacciones porque es colectivo —expresa el autor, refiriéndose a alumnos universitarios—, pero puede ser aplicado esto también a los estudiantes de otros niveles."

**Observaciones que pueden ayudar al estudiante**

Pareciera que la concentración para entender bien la pregunta es un momento fundamental. El apresuramiento para leer la pregunta perturba la debida comprensión y adiciona un factor de error. Esto introduce la duda sobre si conviene hacer la prueba contra el tiempo, o si procede conceder mayor tiempo al grupo que avanza lento. Porque al final de cuentas lo que más importa es que la contestación sea correcta.

En todo caso es aconsejable explicar previamente la prueba, darles, por ejemplo, a las dos primeras el carácter de entrenamiento, devolviéndolas con las observaciones pertinentes. En esta forma el factor de enfrentar lo desconocido se aminora, lo que es especialmente válido para la primera interrogación.

Pensamos que resulta más preparador para el diario vivir profesional el acostumbrar al alumno a dar las pruebas orales,

porque esto educa para enfrentar al prójimo que, al final de cuentas, es el más frecuente estímulo de alarma de nuestras vidas. Esto ha sido demostrado hasta en la primera confrontación con el médico, cuando el alumno va a registrar la presión arterial, la cual aumenta junto con el pulso, como una antesala o introducción al estrés, que según el caso termina por ser evitable (Atkinson y Reather, 1966). En esta visión el "simple" examen oral forma parte del continuo, que apunta al aprender, reaccionar, educar y actuar.

Somos así partidarios de que, en alguna medida, se estudie que el examen oral se alterne con el examen escrito, teniendo presente el alcance educacional que hemos procurado poner en evidencia. ☉

**Referencias bibliográficas**

VARGAS, L. Stress desde el ángulo fisiopatológico. *Rev. Med. Chile*, 1976, 104, (11), 821.  
 — Aspectos fisiológicos del

stress. En *Stress, Salud y Trabajo en la Sociedad Contemporánea*.

Universidad Católica de Chile, 1983, 17-29.

FRANKENHAEUSER, M.; NORHENDEN, B.; MYOSTEN, A.; POST, B. Psychophysiological reaction to understimulation and overstimulation. 1971. *Act. Psychol.* 35, 298.

BLISS, E.L.; MIGEON, C.J.; BRANCH, C.H.; SAMUELS, L.T. Reaction of the Adrenal Cortex to emotional stress. *Psychosom Med.* 1956, 18 56.

CONNEL, A.M.; COOPER, J.; REDFEAR, J.W. The contrasting effect of emotional tension and physical exercise on the excretion of 17 ketogenic and 17 ketosteroides. *Act. Endocrinol.* 1985, 27, 179.

VARGAS, L. Componente psicológico del stress en seres humanos. Parte I. *Rev. Med. Chile*, 1981, 109, 441.

— Componente psicológico del stress en seres humanos. Parte II. *Rev. Med. Chile*, 1981, 109, 533.

KUJALOVA, U.; MIKISKA, A.; HYSKA, P. Changes in catecholamine excretion in students during examinations.

*Catecholamines and stress*. Pergamon Press, Oxford 1976, 583.

SAPIRA, J.D. y colaboradores. Plasma free fatty acids response of medical students interviewing psychiatric outpatients. *Am. J. Med. Sc.* 1965, 249, 248.

URSIN, H.; BAADE, E.; LEVINE, S. *Psychobiology of stress*. Academic Press Inc. New York, 1978.

LEVI, L. A new stress tolerance test with simultaneous study of physiological and psychological variables. *Acta Endocrinol.* 1961, 37, 38.

FLORENZANO, R. Aspectos médicos y Psicosociales de stress. En *Stress, Salud y Trabajo en la Sociedad Contemporánea*. Universidad Católica de Chile, 1983, 32-47.

ATKINSON, J.W.; REATHER, N.T. *A theory of achievement motivation*. New York, Wiley, 1966.

# MAX JARA



## ALGO MAS QUE OJITOS DE PENA

Prof. Miguel Moreno Monroy

Juan Guzmán Cruchaga, autor de la que sería joya de esta colección, llamada el soneto de Arvers de la literatura chilena, ya indisolublemente unida a su nombre y que lo acompaña con su *Canción*; por último —last, not least—, el reciente Premio Nacional (Julio Barrenechea, Premio Nacional de Literatura 1960), que en *Espejo del Sueño* y *Diario Morir*, sus dos volúmenes más característicos, ha hecho cantar su tristeza con irresistible melodía y dado a su goce de vivir un impulso jocundo, de plétórica animación.

“Son los poetas que algunos llaman, con cierta

condescendencia, ‘de tono menor’, como si las clasificaciones literarias, sus géneros y categorías de manual implicaran un juicio de valor, como si las obras artísticas se midieran por peso y volumen y la voz más sonora fuera la voz más honda.”

Estas palabras de Alone nos parecen pertinentes porque sirven para situar de inmediato a Max Jara en el contexto de nuestra poesía. Transfiriendo la forma y el sentido del refrán, podríamos afirmar también con propiedad: Dime con quién cantas y te diré quién eres.

La orientadora opinión de nuestro crítico es de indudable

● El 21 de agosto de 1886 nació en Yerbas Buenas de Linares el poeta Max Jara. Recordamos en este mes el centenario de su nacimiento.

● En todas las antologías de poesía chilena aparece su poema *Ojitos de pena* que Alone consideró como “admirablemente logrado”.

● Pero Max Jara —señala el autor del artículo— es algo más que ese bellísimo poema. Biografía y una pequeña selección de su obra pretenden demostrarlo.

**E**n 1961, prologando una obra de Julio Barrenechea, Alone señala que hay entre los poetas chilenos del medio siglo un pequeño grupo que podría proporcionar un tomo de antología realmente selecto. Luego puntualiza:

“Son menos de una pléyade: “Tres ya desaparecidos: Pezoa Véliz, que dejó sólo dos composiciones perfectas, pero esas imborrables, acordes pensamiento, imagen y música; el suavísimo Magallanes Moure, lusitano, sensual, plástico, que unía con arte impalpable la línea y el color; Carlos Mondaca, de un recogimiento religioso, de una melancolía delicada y honda.

“Tres que aún viven, algunos todavía jóvenes: Max Jara, cuyos *Ojitos de Pena* es uno de esos poemas ligeros, casi pueriles, que los viejos comprenden y pueden meditar, admirablemente logrado;

importancia, porque las informaciones acerca de Max Jara —tanto de su vida como de su obra— no abundan.

Fundadamente es posible sostener que la contención de su poesía es un reflejo de su propia existencia serena, mesurada, en general, sin esos vuelcos espectaculares en que el destino suele complacerse, y que alterando la vida de ciertos escritores permiten también, a veces, vivir a otros. La de Neruda, por ejemplo, rica en sucesos y mudanzas —opacidades y resplandores, batallas y conquistas, viajes y amores, es una cantera e inagotable para tantos —biógrafos, antólogos y exegetas de su obra— que han vivido a la sombra de este donador de estrellas.

### Sombras en el espejo

Maximiliano Jara Troncoso —ya en la reducción que hizo de su



"Aguija a mi espíritu sed indefinible  
de ya presentidas visiones distantes..."

nombre se advierte su tendencia a la sencillez y a la brevedad— nació en Yerbas Buenas (Linares) el 21 de agosto de 1886.

Estudió en el Liceo de Hombres de Talca y, luego, en la Universidad de Chile, Medicina, carrera que no finalizó.

Se desempeñó como periodista en *El Diario Ilustrado*, y fue profesor de redacción en la Escuela de Ingeniería de Santiago.

Ingresó a la Universidad de Chile, ocupando en ella diversos cargos administrativos.

Vivió sus últimos años en una parcela próxima a la capital, falleciendo en Santiago el 6 de julio de 1965.

Sin embargo, no todo en su vida fue tan quieto y silencioso como se ha dicho.

En su libro *Espejo del pasado*, Samuel A. Lillo recuerda lo que sucedió cuando el Ateneo de Santiago recibió al famoso novelista español Blasco Ibáñez en su primer viaje a Chile.

"El salón de honor de la Universidad estaba más repleto que nunca —escribe—, había gente hasta en el hall y aglomeraciones en las puertas de todos los pisos.

"Esa tarde yo estaba indispuerto y me fui temprano a San Bernardo rogándoles a los jóvenes directores que me disculparan con el huésped.

"Al día siguiente, por la prensa, me impuse del resultado tragicómico de la sesión que me fue confirmado por Mondaca y Labarca apenas llegué a la Universidad.

"Al principio fue todo muy bien. Terminado el primer discurso, los alumnos de la Universidad que ocupaban las localidades superiores, empezaron a gritar: ¡Que hable Blasco Ibáñez! El segundo orador terminó con dificultad su trabajo. Ya el público joven se impacientaba.

"Cuando el poeta Max Jara subió a la tribuna llevando en sus manos un grueso rollo de cuartillas y dijo: Voy a leer un estudio sobre Verlaine, su vida y sus obras, los muchachos se volvieron insoportables con sus gritos y sus silbidos.

"El poeta impasible, completamente ignorante de lo que le esperaba, empezó a leer con calma, pero en medio de un ruido ensordecedor, la vida del gran poeta francés que ninguna relación tenía con el augusto visitante.

"Presidían Labarca, Blasco Ibáñez y Mondaca.

"El primero levantaba las manos y les hacía señas amistosas y calmantes a los revoltosos. Mondaca, más encogido que de costumbre, casi desaparecía en el

sillón con el eterno cigarro en la boca, y Blasco Ibáñez reía de buena gana y solía contestar con chistes a los muchachos que lo aclamaban a cada período que terminaba el poeta.

Cuando se le concluyeron las cuartillas y el público aliviado se desahogó en un largo aplauso y en un bullicioso pataleo, Max Jara sacó de su bolsillo otro rollo de papeles tan respetable como el primero.

"El tumulto llegó al colmo. Labarca le insinuó a Max Jara que dejara de leer antes que algunos estudiantes exaltados lo hicieran bajar.

"Cuando el poeta interrumpió la lectura para volver a su sitio, fue saludado por una salva de aplausos por los muchachos que le agradecían su resolución. Al fin iban a escuchar a Blasco Ibáñez. Para eso habían venido. A los ateneístas ya los conocían y al poeta ya le habían aplaudido varias veces sus bellos versos.

"El gran novelista saludó a los jóvenes y les aplaudió la independencia y altivez que manifestaban; y en seguida les habló maravillosamente y entusiasmó de tal modo a los estudiantes que al fin del discurso no querían irse. Esta sesión memorable fue como un segundo bautismo del Ateneo.

"Desde entonces los graciosos de los diarios llamaron a nuestra querida institución el 'Lateneo'."

En 1956 un jurado compuesto

por Juan Gómez Millas, rector de la Universidad de Chile, Eduardo Barrios y Pablo Neruda, representantes del Ministerio de Educación y de la Sociedad de Escritores de Chile, respectivamente, otorgó el Premio Nacional de Literatura a Max Jara. Entonces, por razones que desconocemos, como señala Raúl Silva Castro, "el poeta salió de su calma habitual y se expresó en la forma más descomedida de Gabriela Mistral, que estaba ausente de Chile, y de Pablo Neruda, quien había actuado en el jurado que le daba la recompensa... Pero en las formas de su arte se le ve dulce, apacible, afecto más a la expresión honda, sentida y emotiva, que a cualquier adrezo especial".

### Poesía y Drama

La obra poética de Max Jara se encuentra en sus libros *Juventud* (1909), *Poesía?* (1914) y *Asonantes* (1922). En un volumen publicado en 1934, se reúnen estos libros y se agregan otros poemas.

Además, con Carlos R. Mondaca realizó la adaptación teatral de *Durante la Reconquista* (1911). Con él escribió un drama, *La ruina*, y otro con Eugenio Orrego Vicuña, *Camino adelante*.

Max Jara escribe prolongándose en su poesía, en una especie de amplificación de su espíritu. La poesía surge así como un testimonio de entrañable autenticidad, como la trémula revelación de un alma que se confiesa en los versos. *Nostalgia*, *Desmayo del atardecer...*, *Viento de melancolía*, *Grito*, *Desde aquella primera mujer*, son algunas de las composiciones que muestran lo que afirmamos.

Otras veces, la poesía de Jara deja su intimidad y halla en el exterior sus temas de inspiración y canto. Esto se advierte, en especial, en sus romances, breves y sugerentes como *Agua viva*, o extensos y de carácter descriptivo o narrativo, como *Yerbas buenas* y *Madalena*, ambos de armonioso y depurado lenguaje.

Según Guillermo Quiñónez Ornela, autor de un valioso estudio, *Evolución del estilo en la poesía de Max Jara*, éste fue, en nuestro siglo, el primero que cultivó el romance en Chile. Al respecto, Jara expresó en una charla: "Mi romance es retóricamente incorrecto, porque a veces abandono el asonante y pongo consonante. Esta

incorrección es casi deliberada, pues obedece al afán de trabajar mi poesía en la forma más espontánea posible. Y es curioso, creo que con esta alteración mis romances ganaron mucho, intensificaron su poder de transferencia emocional. Si no hubiera hecho esto, mis romances habrían resultado planos y deslavados".

Mención aparte merecen otros dos bellos y delicados poemas suyos: *Espiga morena* y *Clavel* y

*rosa*. Este último, especialmente, está emparentado, por su gracia y finura, con esos *Ojitos de pena*, que son, por cierto, las niñas de los ojos de la poesía de Max Jara.

Texto leído y releído, citado y recitado por generaciones, nos mira en todas las antologías de la poesía chilena. Y nos hace recordar y valorar debidamente la obra de su autor, el poeta que desde su *Yerbas Buenas* natal levanta la sencilla, fresca e inmarchitable flor de su canto.



## SELECCION DE POEMAS DE MAX JARA

### NOSTALGIA

*Que incansable suba la trova sencilla  
cual onda invisible de silvestre aroma,  
que crucen los versos la tarde amarilla  
cual una bandada de grises palomas.*

*Aguja a mi espíritu sed indefinible  
de ya presentidas visiones distantes.  
En él han clavado su dardo imposible  
las deslumbradoras estrellas errantes.*

*Mi espíritu asciende; y en tanto lo invade  
de las nebulosas el lánguido brillo,  
refleja mi espíritu las serenidades  
del cielo solemne, del cielo sencillo.*

*La duda me ha dado su audacia errabunda,  
soy la torturada y ascendente llama.  
Me siento el esclavo del ansia fecunda  
que en la voz sedienta del desierto clama.*

*Yo llevo en mis ojos el éxtasis hondo.  
Yo cruzo abstraído; yo voy como un rastro  
de niebla que muestra pérdida en el fondo,  
cual un ojo abierto, la inquietud de un astro.*

### DESDE AQUELLA PRIMERA MUJER

*Desde aquella primera mujer que poseiste,  
juventud, te tornaste pensativa y doliente;  
y aunque tal vez hoy día ha tiempo que no existe,  
vas sintiendo su beso desmayado en la frente.  
Los blancos llamamientos de sus brazos tendidos,  
la ávida voluntad de su seno vibrante,  
moldearon a su imagen tus frágiles sentidos:  
a su triste destino mi suerte es semejante.  
Si voz de esa mujer por mi noche cruzara,  
se aplacaría esta ansia de morir en desierto.  
¡Olvido de vivir, vibrante en la voz clara  
de la sola mujer para la cual no he muerto!  
¡Hacia qué lejanías vuela mi pensamiento  
por el solo recuerdo de aquella mujer única!  
¿No os sugiere la tierra, no advertís en el viento  
la huella de su pie, el olor de su túnica?*

### AGUA VIVA

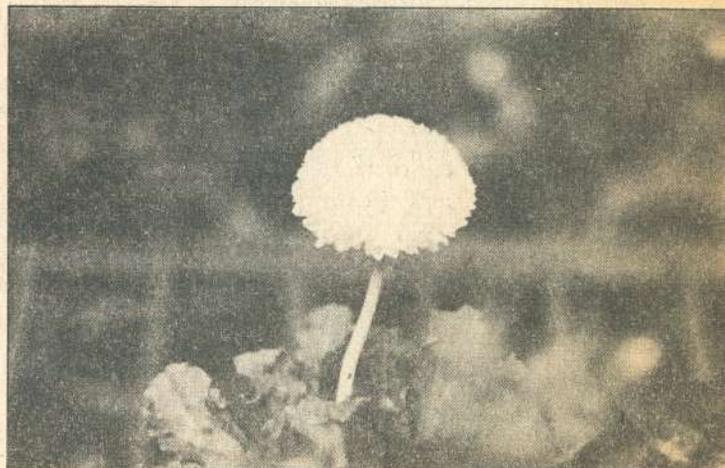
*No me canso de admirar  
la fuga del agua viva;  
con ella va mi fortuna  
por la noche sin orillas:*

*El agua, mintiendo plata,  
el viento, fingiendo risa...  
Promesas que no se cumplen...  
¿Dónde está la vida mía?*

*La espuma bajo la luna,  
ilusión y maravilla.  
De día, qué queda d'ella?  
Yerbas bravas en la orilla.*

*A lo largo de la noche,  
chorros de plata caminan,  
por alcanzar no sé qué,  
sin conocer la fatiga,*

*ni remanso en que se goce  
cuerpo de mujer nacida,  
donde el roce milagroso  
queden las aguas dormidas.*



"Es el destino florecer".

## CLAVEL Y ROSA

Leche el clavel, sangre la rosa  
suelen un día amanecer.  
Semejan esposo y esposa.  
Es el destino florecer.

Breve la vida de la rosa  
como la llama, suele ser:  
la mata el viento que la goza;  
la rosa es casi una mujer.

Fugaz como ella, la olorosa  
carne nevada del clavel.  
-Lo sabe bien la mariposa-,  
muere de polen y de miel.

Si la muerte fuese gozosa,  
la del clavel tendrá que ser.  
¿Y habrá una suerte más hermosa  
que nacer rosa y florecer?

## YERBAS BUENAS

### I

Yerbas Buenas de Linares:  
casas grises entre vegas;  
esteros van por rastros,  
alamedas, alamedas...

Nieves tempranas de abril  
bajan por la cordillera.  
Campanas llaman palomas  
en el vuelo de la queda.  
Entre un vaho de neblina,  
bajo la primer estrella,  
una tonada se va;  
acompañanle la queja  
olor de tierra mojada  
y chirridos de carreta.  
En la falda de la loma  
una lucecilla tiembla.  
Sin luna viene la noche;  
y se adivinan apenas,  
en la oscuridad del llano,  
aguas vivas, alamedas...

### II

Así te veo al llegar  
esa noche, Yerbas Buenas,  
en que a la patria naciente  
bautizaron en tu iglesia  
con sangre de hombres del rey,  
brazos de gente chilena;  
por madrina, tu capilla;  
por padrinos, los Carrera.  
Todo el sur estaba en armas  
por el rey y con Pareja.  
Los hombres todos huyeron.  
Sólo las mujeres quedan;  
lloran tal vez, pero a solas;  
nadie en voz alta se queja,  
porque no hay humillación  
en llorar sin que lo sepan,  
cuando la carne que muere  
es la propia carne nuestra.

Desde Concepción al Maule  
galopando va la guerra;  
la sigue el odio, al acecho,  
riéndose de su miseria.  
Por allí por donde pasa,  
sangre brota de la tierra;  
el odio la va bebiendo  
para ser más fuerte que ella.  
Llegó la hora del triunfo  
y se llamó Yerbas Buenas.  
España armada descansa  
al amparo de su iglesia;  
todo el ejército en sueños,  
la noche por centinela.  
Rasgó la hora negra un grito:  
"¡Muera el rey! ¡La Patria llega!"  
Al amparo del espanto  
la muerte viene con ella;  
el odio su brazo crispera  
y va trabajando ciega  
por sus trigales y vegas.

Alivio de caminantes,  
por tus ranchos y arboledas;  
deleite de los felices,  
por tus virtudes discretas;  
deseo de los ausentes  
que suspiran por belleza;  
por el campo, por el cielo,  
por los hombres y las hembras;  
por tu suelo trabajado,  
por tus pastos y tus piedras;  
por la virtud musical  
de tus claras aguas frescas  
cuyos sonos milagrosos  
hoy repite mi inconsciencia;  
por el ansia de vivir,  
por el dolor de belleza  
con que desde que nací  
esta mi vida se queja;  
para bien de nuestros hijos,  
Dios te guarde, Yerbas Buenas.

## OJITOS DE PENA



Ojitos de pena,  
carita de luna,  
lloraba la niña  
sin causa ninguna.  
La madre cantaba,  
meciendo la cuna:  
"No llore sin pena,  
carita de luna".

Ojitos de pena,  
carita de luna,  
la niña lloraba  
amor sin fortuna.  
"¡Qué llanto de niña,  
sin causa ninguna!",  
pensaba la madre,  
como ante la cuna.  
"¡Qué sabe de penas,  
carita de luna!"  
Ojitos de pena,  
carita de luna,  
ya es madre la niña  
que amó sin fortuna;  
y al hijo consuela  
meciendo la cuna:  
"No llore, mi niño,  
sin causa ninguna;  
¿no ve que me apena,  
carita de luna?"



Ojitos de pena,  
carita de luna,  
abuela es la niña  
que lloró en la cuna.  
Muriéndose, llora  
su muerte importuna.  
"¿Por qué llora, abuela,  
sin causa ninguna?"  
Llorando las propias,  
¿quién vio las ajenas?  
Mas todas son penas,  
carita de luna.

# EL DERECHO DE AUTOR Y EL REGISTRO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL

**Dina Herrera S.**

Abogado,  
Conservador de Derechos Intelectuales.  
Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

**N**umerosos testimonios existentes dan cuenta de las creaciones del espíritu del hombre desde tiempos muy antiguos. Pero mucho de esa creación se ha perdido.

El devenir histórico demostró la necesidad de proteger la creación intelectual, debido, principalmente, a la variación de las formas de utilización de ellas por el uso de medios tecnológicos en constante evaluación.

En tal sentido, Isidro Satanowsky, en su obra *Derecho Intelectual*, distingue tres etapas:

Desde la antigüedad hasta el siglo XV, cuando se inventó la imprenta. Período que se caracterizó por la ausencia de protección jurídica o reglamentaria sobre la creación intelectual; ello, debido a que el plagio constituía una excepción, porque las obras literarias eran manuscritas y las pinturas y esculturas eran difíciles de imitar. Sin embargo, señala el tratadista citado, si el plagiarlo no era castigado por los tribunales, la opinión pública y especialmente los mismos autores se ensañaban contra él, castigándolo moralmente.

Desde el siglo XV hasta el Estatuto de la Reina Ana. Empieza este período en el siglo XV con la invención de la imprenta. Refiere Isidro Satanowsky que "la imprenta creó la doble posibilidad de extender la cultura y transformar la obra impresa en objeto de comercio". A consecuencia de lo cual se pensó en dar a la obra intelectual una protección para evitar su comercialización indebida.

Así se otorgó protección a impresores, librerías y editores bajo la forma de "privilegios", que les conferían monopolios de impresión sobre obras muy antiguas. La obra nueva no gozaba de ningún privilegio y

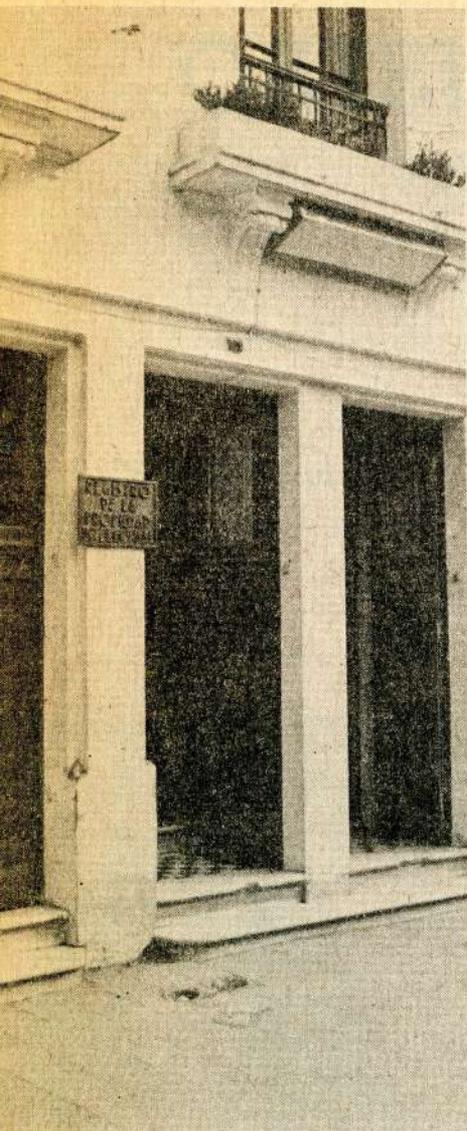
- La primera ley chilena sobre propiedad intelectual data de 1834.
- Los registros más antiguos corresponden a 1886, es decir, hace cien años.
- El registro de una obra intelectual es un trámite administrativo simple.

cualquiera podía obtener permiso de la autoridad para su publicación. El autor no era protegido por privilegio; sin embargo, expresa Isidro Satanowsky, "como la edición llega a ser un negocio, los editores, contratando a los autores, comienzan a pagarles, y de esa manera los derechos pecuniarios comienzan a ser protegidos por el sistema indirecto de los privilegios de los editores".

Época de la evolución legislativa del derecho intelectual. Este período constituye la época del reconocimiento legislativo de los derechos de los autores. Se inicia con la dictación, en Inglaterra, el 10 de abril de 1710, del *Estatuto de la Reina Ana*, considerado como la primera ley sobre propiedad intelectual que protege al autor, y continúa este período, hasta nuestros días,



Abogado Dina Herrera S., Conservador de Derechos Intelectuales y autora de esta crónica.



Lugar de ingreso al edificio donde funcionan las oficinas del Registro de Propiedad Intelectual, en calle San Isidro 247, 2° piso, en Santiago.

pasando por diferentes etapas de protección de autoría.

Nuestra primera ley sobre la materia data del año 1834.

#### El derecho de autor en Chile

En el plano nacional nos rige la ley N° 17.336, de 2 de octubre de 1970, su reglamento y modificaciones. En el internacional, Chile es parte de los principales convenios sobre la materia, que amparan la obra de un autor chileno en el extranjero y viceversa.

Tenemos los siguientes convenios de protección de autoría internacional: el Convenio de Berna de 1886, revisión de París, vigente en Chile desde el 5 de junio de

1970; la Convención Universal sobre derecho de autor, de 1952, que rige desde 1955; la Convención Interamericana sobre derecho de autor de 1946, desde 1955.

En cuanto a la protección de los artistas intérpretes y ejecutantes, productores de fonogramas (discos) y organismos de radiodifusión, existe la Convención de Roma de 1961, en vigor desde 1974; el Convenio de Fonogramas de 1971, desde 1977.

Como acotación final, podemos señalar que el derecho de autor es un derecho vivo en constante evolución para lograr su 'perfeccionamiento. En tal sentido, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, OMPI, y Unesco programan periódicamente reuniones para llegar a tal fin.

La ley chilena acoge dos grandes grupos de titulares de derechos intelectuales: a) el autor y el titular del derecho de autor (de obras literarias, artísticas y otras) y b) los artistas intérpretes y ejecutantes, productores de fonogramas (discos) y organismos de radiodifusión. Los primeros gozan de lo que se llama "derecho de autor"; los segundos de "derechos conexos al derecho de autor". El contenido de ambos derechos es diferente; en términos generales, el derecho de autor le otorga a éste el derecho de reproducción, publicación, modificación, traducción, etc., de su obra. Los derechos conexos conceden a sus titulares los derechos específicos que señala la ley 17.336.

#### El Registro de la Propiedad Intelectual

El Registro de la Propiedad Intelectual es el departamento de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos encargado de dos funciones básicas, una de carácter administrativo y otra jurídica.

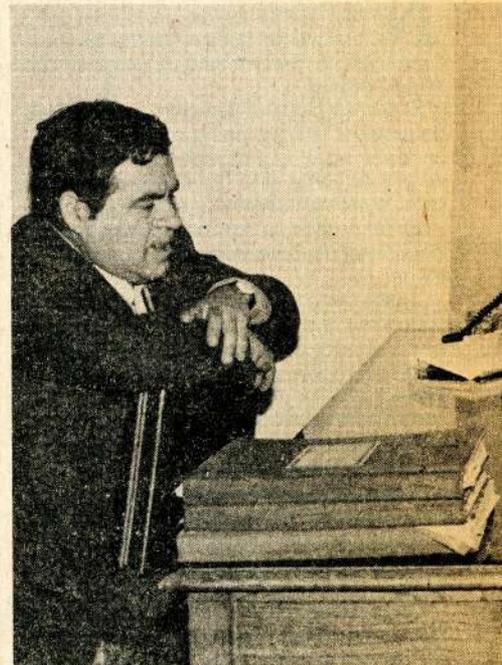
En el cumplimiento de la primera debe registrar las obras intelectuales del país: literarias, de dibujo, pintura, discos, programas de computación, composiciones musicales, obras de arquitectura, ingeniería, obras fotográficas, etc.

En el desempeño de su función jurídica atiende consultas de particulares, asesora al Gobierno en la materia, etc.

Los registros más antiguos que se conservan datan del año 1886, siendo el

mayor volumen de obras registradas el de libros y composiciones musicales.

El Registro de Propiedad Intelectual está empeñado en constituir en Chile, bajo el auspicio de Unesco, el Centro Nacional de Información sobre derecho de autor,



Un funcionario procede a realizar la inscripción de una obra presentada por el interesado en el Registro de Propiedad Intelectual.

organismo encargado de formar un registro de autores que facilitará la utilización de sus obras en el extranjero, mediante el intercambio de datos de ubicación de autores con los Centros Nacionales de otros países. Para lograr este objetivo se dispone de un

formulario a disposición de los autores en el Registro de la Propiedad Intelectual.

**Requisitos para inscripción de obras**

El Registro Propiedad Intelectual está ubicado en San Isidro 247 - 2º Piso,



Santiago. Teléfono 2222663. Su horario es el siguiente: lunes a viernes de 9.00 a 17.30 horas.

Para la Inscripción de obras en el Registro de la Propiedad Intelectual se debe hacer lo siguiente:

-*Obras literarias:* Se deposita en el Registro un ejemplar completo de la obra.

-*Obras de pinturas, dibujos, esculturas, ingeniería y arquitectura.* Se depositan los croquis, fotografías o planos del original necesarios para identificarlos con las explicaciones del caso.

-*Obras cinematográficas:* Se deposita una copia del argumento, escenificación y leyenda de la obra.

-*Obras fotográficas:* Se deposita una copia de la fotografía.

-*Fonogramas:* Se deposita una copia del disco o de la cinta magnetofónica que lo contenga.

-*Interpretaciones y ejecuciones:* Se deposita una copia de la fijación.

-*Emisiones:* Se deposita una copia de la transmisión radial o televisual.

-*Obras musicales:* Se deposita una partitura escrita. Para obras sinfónicas basta una reducción para piano. Si se trata de obras con parte de canto, se acompaña la letra.

En todos los casos es necesario pagar los derechos que establece la ley N° 17.336.

Para hacer una solicitud de inscripción desde fuera de Santiago, los interesados deben dirigirse al Conservador de Derechos Intelectuales, por carta certificada, acompañando un ejemplar de la obra o los documentos que identifiquen la obra o transferencia (el original del contrato y una copia), con indicaciones de los siguientes documentos:

- 1) *Nombre completo del autor (nombre y apellidos).*
- 2) *Profesión.*
- 3) *Domicilio.*
- 4) *Nombre de la obra.*

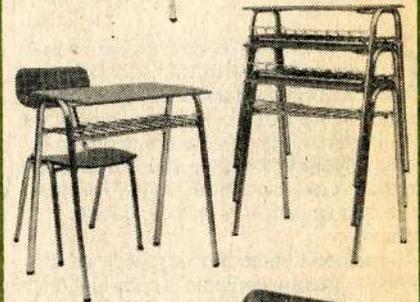
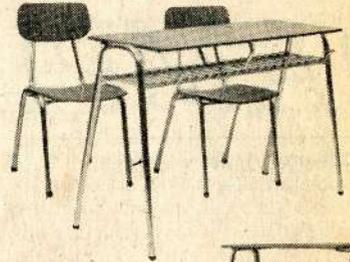
Deberán, además, acompañar las siguientes sumas vigentes:

- Para obras completas, el 35% de una Unidad Tributaria del mes.
- Para obras cinematográficas, el 40% de una Unidad Tributaria del mes. \*

**Muebles Funcionales  
Gacitúa Ltda.**

LA MEJOR TECNICA A SU SERVICIO

- Moldeados y enchapados en prensa.
- Adhesivos inalterables al calor y la humedad.
- Diseños Standardizados.
- Diseños de acuerdo a normas vigentes.



CASINOS - COLEGIOS - HOGAR - INDUSTRIAS - INSTITUCIONES

**MUEBLES FUNCIONALES  
GACITUA LTDA.**

- Proveedores de: Sociedad Constructora de Establecimientos Educativos.
- Corporación y Deptos. de Educación.
- DAE. y otros.
- \* Se reciben órdenes de Compra.
- \* Despachos a Provincias.

San Diego 1758. Fonos: 5567336 - 5550874.

Empresa líder en la fabricación de muebles, metal madera para uso escolar, doméstico, oficina o salas de conferencia.

En la Oficina Victoria

# EL DIECIOCHO PAMPINO

Prof. Gilberto Viguera Arroyo.

Director de la Escuela E 79.

Iquique.

Cuando cumpliendo con el ritual de la costumbre, arrancamos las hojas inútiles del calendario, que para muchos indica tiempo que falta y para otros sólo muestra el descuento del tiempo que queda, miramos con especial complacencia aquella en que dice ¡Septiembre! Palabra dulce que se asocia a música, belleza y armonía.

Mi memoria de adulto retrocede en el tiempo a otros septiembrés, a otros lugares, a otras vivencias, que cuando menos descuento nos queda en nuestra bitácora, con mayor fuerza se transforman en recuerdos que pregonan por salir de nuestro viejo baúl.

## MES DE VOLANTINES Y DE LA PATRIA

Muchos septiembrés de mi infancia los viví en un pequeño rincón de la inmensa pampa salitrera, donde sólo se sabía que llegaba la primavera, porque el cielo luminoso, donde nunca se formaba una nube, se llenaba de alegres volantines de variados colores y múltiples formas. Todo el colorido que faltaba en esa pampa seca y gris, brotaba en cascadas luminosas que teñían el cielo de mi vieja y sucia oficina salitrera.



Pero septiembre no sólo era el mes de los volantines, era también el mes de la Patria. Nunca después he visto mayor entusiasmo y alegría para celebrar las glorias patrias que en esa oficina llamada *Brac*, que después crecería en importancia con el nombre de *Victoria* y sería el último baluarte del salitre en la Primera Región, hasta caer rendida por la incomprensión y transformarse en lo que es hoy: un cementerio de palos y calaminas.

Se llegaba a oficina *Brac* en ese entonces después de un viaje de tres horas en los legendarios micros *El Rápido*, *El Relámpago*, *El Carta Brava* y otros que rodaban durante todo el día de una a otra oficina, llevando a los osados aventureros que se atrevían a hacer el viaje, transportando el fresco pescado y las noticias de la civilización.

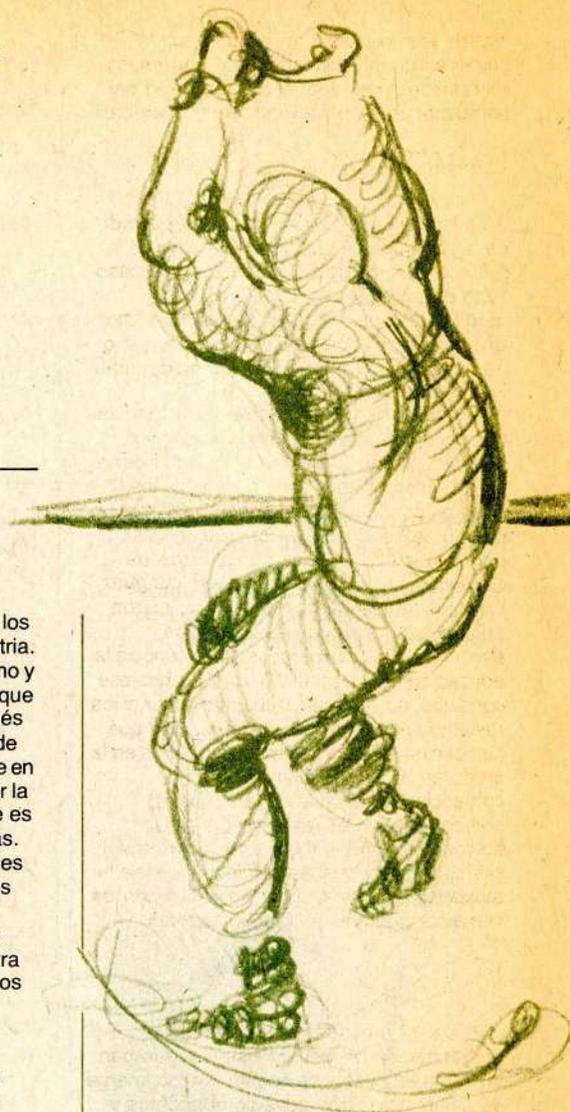
Recuerdos aparte merece el histórico ferrocarril salitrero, que acarrearba a personas e interminables convoyes de oro blanco que irían a revivir tierras, trayendo riqueza y progreso para nuestro país.

Muy cerca estaban las oficinas *Iris*, *Granja*, *Lagunas* y los pintorescos pueblos de *Pintados* y *Buenaventura*, que en su época fueron los más exóticos. Allí se jugaba la amistad a combo limpio, después el perdedor pagaba la ronda de vino o cervezas sin que quedaran odios ni rencores. Allá también se lavaba el honor con las puntas de filudos corvos, que llegaron de contrabando en tanto enganche de huasos con que se alimentaban las voraces calicheras en ese tiempo, en que sobraba el trabajo y faltaban los hombres.

## AGOSTO: COMIENZO DE LAS FIESTAS

¡Qué de recuerdos se agolpan a mi memoria, al evocar los dieciochos pampinos!

Las fiestas comenzaban en agosto, después de haber cumplido como buenos nortinos con el ritual de *La Tirana* en julio y *San Lorenzo* de Tarapacá en agosto. ¡Pobre del pampino que faltara a estas citas de la fe!



Todo el año estaría plagado de desgracias. En cambio, los que cumplían, tendrían la protección de la "chinita" y del santo que castigaba con el fuego cuando algún pampino incurria en su enojo por una manda no cumplida.

Al llegar de Tarapacá comenzaba la preocupación por la ropa para el dieciocho. Los mayores, terno nuevo con chaleco para poder lucir los grandes relojes *Waltan* u *Omega* con sus cadenas de oro adornadas con libras esterlinas, que era el ahorro de los pampinos. En ese tiempo feliz no se conocían los bancos ni las financieras y la gente no gastaba más de lo que ganaba y se ganaba lo que el trabajador era capaz con los sobretiempos, redobles y galladas. Las damas no eran menos elegantes y hasta la más humilde sacaba traje nuevo para lucir en el desfile, la velada o el baile social, que eran los acontecimientos más importantes de las fiestas. Para los niños también era novedad el traje nuevo.

La pulpería llenaba su sección tienda con los últimos gritos de la moda y el depósito,

otra de las secciones importantes de la pulpería, llenaba sus estanterías con vinos y licores finos para apagar la eterna sed del pampino que se multiplicaba en septiembre.

## LA VELADA ESCOLAR

La fiesta comenzaba el 16 con el recorrido de la banda de músicos por las calles de la población. A mediodía aparecía el mercado lleno de tentaciones, como arrollados, pernils, prietas, cabezas de chanco, etc. En la noche se engalanaba de luces el teatro, hermoso edificio, desarmado y vendido como leña el año 1983.

La tradicional velada escolar era el fruto del trabajo de meses, en el que maestros y alumnos ponían su creatividad y entusiasmo para presentar hermosos e inolvidables cuadros con los que supimos apreciar el orgullo de ser chilenos. En esas veladas conocimos a O'Higgins, a los hermanos Carrera, las aventuras de Manuel Rodríguez. Cuántos de los adultos de hoy no fueron artistas alguna vez en esas veladas escolares. En ese entonces no se conocía la educación extraescolar, pero si se hubiese conocido, no se habría trabajado mejor ni los resultados habrían sido mejores. Con qué dedicación se entregaban los maestros en la preparación de sus alumnos y en la confección de decorados, las damas confeccionaban el vestuario para los soldados, duendes y bailarines. Con qué silencio se escuchaba al profesor que leía la alocución patriótica, la que finalizaba con los vibrantes acordes del himno nacional.

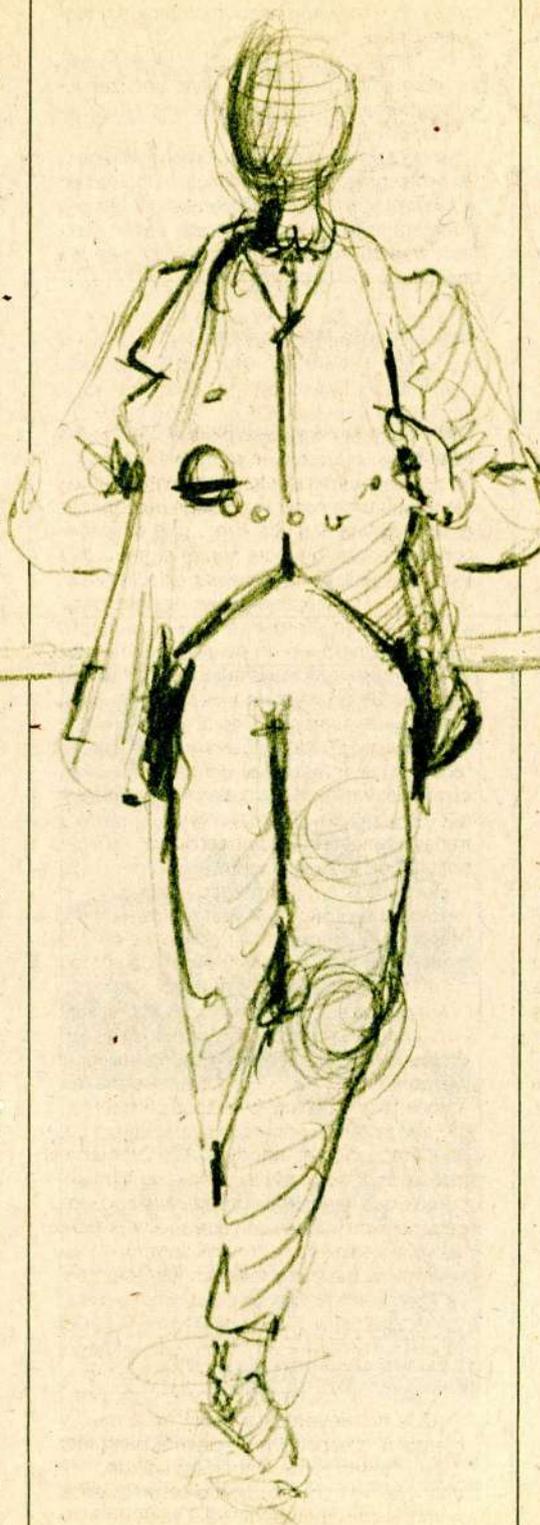
## EL 17

El día 17 amanecía totalmente embanderado. A mediodía se inauguraban las ramadas, éstas se construían totalmente de calaminas, adornadas con banderas y cintas de papel. La reina de las ramadas era la cueca, interpretada con acordeones y guitarras, acompañada con percusión en cajones, sillas y tarros parafineros. La cueca se zapateaba de principio a fin para demostrar quién era más gallo. Cerca de las ramadas se armaba un cuadrilátero de boxeo para las competencias populares, el que seguía prestando servicios después para el arreglo de diferencias, terminando siempre con un abrazo y un trago para sellar la amistad.

Era costumbre de los bebedores cubrir la mesa de cervezas en cada pedido y nadie podía retirarse sin vaciar esta mesa el mismo número de veces como acompañantes hubiera alrededor de ella.

## EL 18 Y 19

El día 18 se despertaba al son de la canción de Yungay y del Séptimo de Línea, que interpretaba el orfeón de la oficina por las calles, con serias dificultades para marcar el paso debido a las fiestas de la noche anterior. Todo el mundo estrenaba sus mejores galas



para asistir al desfile escolar y comunitario. Bajo un gran toldo de colores se ubicaba el estrado de las autoridades, en el que tomaba ubicación el administrador, el teniente de Carabineros, cuerpo de ingenieros, el director de la escuela y el subdelegado. Tomaban parte en el desfile las escuelas, la brigada de Boy Scouts, los bomberos y clubes deportivos; luego se obsequiaban frutas y golosinas a todos los niños de la población, mientras que los adultos pasaban a las ramadas y a la fonda a refrescarse después de haber tomado tanto sol. En la tarde se realizaban los concursos de volantines, llenándose el cielo pampino de manchitas multicolores que hermoseaban el árido paisaje pampino. Luego venían los juegos populares entre los que se destacaban el tradicional palo encebado y del chanco embarrado, siendo este último el de mayor atracción. Consistía en pillar un chanco todo cubierto de barro y de grasa, siendo muy divertido presenciar las alternativas de esta prueba.

Finalizaban las fiestas dieciocheras el día 19 con el gran concurso de cuecas; era ésta una cueca espontánea, bailada a la libre inspiración de la pareja; quizás por esto, pareciera que era más vital y más representativa del alma de esa gente de ayer.

## LA PAMPA

Dicen que los pueblos que no tienen pasado no tienen bases para edificar su futuro. Ojalá este pasado inolvidable de la vida en las salitreras contribuya algún día no muy lejano a que cual ave fénix, renazcan de sus ruinas nuevas industrias que vuelvan a cubrir con sus chimeneas los cielos pampinos, ofreciendo trabajo y sustento a tanto chileno desarraigado de su pampa, de esa querida y recordada pampa que gime y lora desde su abandono. ☺

*Pampa del tamarugal  
Con su pasado de gloria  
Eres jirón de la historia  
A merced del vendaval.*



## EL MUNDO DE LA COMPUTACION (4 volúmenes)

AUTOR: Grupo Editorial Océano.

EDIT.: Ediciones Océano - Exito, S.A., Barcelona, 1985, 385 páginas. Distribuidor en Chile: Edi Chile.

El objetivo de esta obra es entregar una visión clara y simplificada de la computación sin dejar de ser precisa y consistente. Llama la atención el tratamiento didáctico que se les da a las diferentes secciones. Por ejemplo en el capítulo "La Computadora: una máquina para enseñar y aprender" del volumen 4, se hace una acabada presentación de los usos de la computación en la educación. Esto, sin lugar a dudas, es una valiosa información para los docentes.

El plan general de la obra se desarrolla a través de cuatro novedosos e ilustrados volúmenes.

En el volumen 1 se ofrece una introducción a la computación, entregando una reseña histórica, una presentación de los componentes de los computadores y las descripciones de algunas de sus principales aplicaciones.

En el volumen 2 se informa en forma más detallada sobre el *hardware* y el funcionamiento del computador, ofreciendo algunos criterios de selección de equipos.

El *software* y los profesionales relaciona-

dos con él son presentados en el volumen 3, junto con una visión esquematizada del lenguaje Basic.

Por último, en el volumen 4, se entregan los elementos necesarios para analizar algunos usos de la computación y futuras aplicaciones.

La obra es un material recomendable para los profesores, por su precisión y claridad en la presentación de los diferentes contenidos y debiera estar en las bibliotecas de los establecimientos educacionales, donde puedan consultarla los docentes.

Prof. **Edgardo Merino Pantoja.**

Departamento de Investigación,  
CPEIP.

Valor de la obra completa: \$ 10.800, IVA incluido.



## FUEGANA

La verdadera historia de la Ciudad de los Césares.

AUTOR: Juan Ricardo Muñoz.

EDIT.: Ediciones Universitarias de Valparaíso, 1983, 80 páginas.

Llamar la atención del renuente lector actual —seducido siempre por la imagen y el sonido, más que por el hechizo del lenguaje escrito— es un logro difícil de alcanzar. Pero todavía es posible, sobre todo cuando esto se consigue a través de una obra que puede ser leída en breve tiempo. Es lo que acontece con *FUEGANA. La verdadera historia de la Ciudad de los Césares*, de Juan Ricardo Muñoz, EUV-UCV, 1983. Un librito de 80 páginas, de bolsillo, que se lee sin levantar cabeza, porque atrae de comienzo a fin. Dos instancias, al menos, aseguran su calidad novelesca, creadora de un mundo nuevo, (aunque creado sobre otro antiguo): lo maravilloso y mágico, realizado con elementos de la ciencia-ficción, y la capacidad de sacarnos de nuestro universo cotidiano, repetitivo para ingresar en la aventura de lo insólito. Ambas responden, por lo demás, a lo que el hombre ha anhelado siempre. Este maravilloso mundo que palpita en el cuerpo narrativo de *Fuegana*, se revela sin embargo, a partir de una forma simple, casi infantil: la leyenda de la Ciudad Dorada de los Césares, una versión chilena del mito del paraíso perdido o de la potencia edénica o adámica del hombre. De este sencillo hecho, como de su célula germinal, surge con fuerza la disposi-



ción narrativa de esta obra, tornándose portadora de un mundo que arraiga en el mito universal, a través de una leyenda nuestra.

¿Cuáles son los elementos configuradores de este mundo narrativo? *Fuegana* atrae por la vastedad, extrañeza y asombro del espacio: lugares, atmósfera, marcos, escenas,

creados con gran acopio de ingredientes propios de la ciencia-ficción, acontecimientos y personajes, incluido el protagonista, pasando en cierto modo a integrarse como partes de esta explanada. Lo insólito comienza cuando Francisco, adolescente de 14 años, "sintió que alguien o algo lo cogía de las axilas y lo sacaba de las oscuras aguas. Creyó que soñaba. Estaba volando". (Cap. I, p. 15). Efectivamente volaba y a más de mil metros de altura transportado por Machka, aquel ser tan extraño que luego lo introdujo en las profundidades del picacho andino. Allí, en un espacio deslumbrante, se encontró con la ciudad encantada de Fuegana.

Todo este mundo maravilloso, que ha nacido de la leyenda y de la realidad concreta, se insta en lo formal, sobre un marco de cierta severidad expositiva, en la que hay una introducción, seis capítulos y una conclusión, más una serie de oportunas ilustraciones, recursos que apuntan a otorgar verosimilitud a esta historia en el ámbito de la ficción literaria. Ritmo novelesco, suspenso, progreso, acelerada yuxtaposición de imágenes y espacios, tantísima exuberante propia de la ciencia-ficción, con la que se quiebra el orden lógico de lo témporo-espacial, contribuyen en gran medida a la calidad narrativa que caracteriza a *FUEGANA. La verdadera historia de la Ciudad de los Césares*, lo que hace que este libro resulte recomendable para alumnos, de educación media especialmente, y para los profesores.

Prof. **Mario Farias Andrade.**

Museo Pedagógico.

Miembro del Consejo Editor de la *Revista de Educación.*

## **LAS RELACIONES INTERPERSONALES: EJERCICIOS PRACTICOS Y FUNDAMENTOS TEORICOS.**

### **LAS RELACIONES INTERPERSONALES: MANUAL DEL ANIMADOR.**

**AUTORES:** Lucien Albert y Pierre Simón.

**EDIT.:** Herder. Barcelona, 1983, 515 páginas y 122 páginas, respectivamente.

Los autores de estos textos son especialistas en el estudio, investigación y aplicación de ciencias del comportamiento al mejoramiento de las relaciones humanas en diversas instituciones de Educación Superior de Canadá.

Los subtítulos de las obras comentadas dan una clara idea de la orientación, fundamentalmente práctica y vivencial, que los autores dan al tema de las relaciones interpersonales. En efecto, ambos libros fueron concebidos para responder la demanda de parte de educadores, coordinadores grupales y participantes en grupos de contar con material que sirviera de manual de referencia para sesiones estructuradas en relaciones humanas.

Los libros a que hacemos referencia constan de tres partes relacionadas entre sí, aunque no necesariamente dependientes unas de otras. Una primera parte contiene procedimientos para sesiones de grupo; una segunda provee los referentes teóricos y conceptuales acerca de los temas propios de la vida de grupo y una tercera parte proporciona material complementario al animador o

coordinador de grupo.

Los libros se centran en la "formación, desarrollo y evaluación de un verdadero laboratorio de relaciones humanas que favorece la experiencia vivida y que invita al que aprende a adquirir una actitud de investigación para encontrar por sí mismo respuestas a sus propias interrogantes", es decir desarrollar destrezas de autocomprensión y automanejo. Un laboratorio de relaciones humanas centrado en la tarea tiene como objetivo principal una mejor comprensión de los procesos de grupo, lo cual significa que tiene un contenido específico y explícito así como una metodología apropiada.

De este modo los participantes ven facilitado el logro de sus motivaciones y expectativas: conocerse mejor, ser más creativos, mejorar su manera de comunicarse, etc. Con este propósito, el manual presenta gran cantidad de material (ejercicios, juegos simulaciones, juegos de roles, etc.) reunidos y ordenados en forma de un curso completo de relaciones humanas. Las experiencias propuestas han sido clasificadas por temas tales como: comunicación, desarrollo personal,

liderazgo, relaciones y conflictos intergrupales, toma de decisión en grupo, etc., que permiten a los participantes comprenderse mejor a sí mismos y a los demás.

La gran abundancia de material permite seleccionar ejercicios para cada uno de los temas propuestos o profundizar en algún aspecto específico de las relaciones humanas, siempre dentro del contexto del aprendizaje experiencial de los procesos implícitos y explícitos en las interacciones humanas.

En síntesis, creemos que se trata de una obra de gran interés para orientadores, profesores jefes, animadores de grupos, administradores de la educación y todos aquellos que desean producir cambios cualitativamente diferentes en los conjuntos de personas con las cuales trabajan, cambios que apuntan a una mejor comprensión de sí mismos y las relaciones interpersonales.

Prof. **Enrique Rodríguez R.**

Programa de Grados Académicos,  
Facultad de Educación,  
Pontificia Universidad Católica  
de Chile.

## **EXPRESION PLASTICA Y MANUAL PARA PARVULOS**

**AUTORES:** Dora Aguila S. y Ana Maria Junyent T.

**EDIT.:** Andrés Bello, Santiago, 1986, 48 páginas.

Este texto está destinado a ayudar al desarrollo de la expresión plástica y manual de niños de dos a cuatro años. El libro presenta el siguiente plan: una fundamentación para cada una de las dos manifestaciones (expresión manual y expresión plástica); la siguen las características psicológicas generales propias del niño de dos a cuatro años; continúa con una serie de sugerencias metodológicas generales y nueve unidades didácticas.

La temática de estas unidades es la que a continuación se indica: Unidad 1º: Descubriendo las manos; Unidad 2º: Descubriendo cualidades de las cosas; Unidad 3º: Jugando a hacer construcciones; Unidad 4º: Con mis brazos puedo jugar y trabajar; Unidad 5º: Jugando a dibujar; Unidad 6º: Jugando a ser pintor; Unidad 7º: Trabajos manuales en el plano; Unidad 8º: Jugando con papel; Unidad

9º: Modelando con distintos materiales.

Se enfatiza en estas unidades el trabajo con diversos materiales, los procesos de configuración y el aprendizaje a través de los sentidos, dejando en total libertad la expresión del niño.

Trata esta metodología de abandonar totalmente los clásicos moldes o plantillas que han caracterizado estas actividades tradicionalmente.

El libro está dirigido de preferencia a educadoras de párvulos y es recomendable su lectura para estas profesionales e interesados en el tema.

Prof. **Doris Fisher Pineda.**

Jefa del Departamento de  
Artes Plásticas, CPEIP.

Valor del libro: \$ 480, IVA incluido.



**PROCERES DE CHILE.** Cinco volúmenes. Gran Enciclopedia La Nación. Diario *La Nación*, Santiago, 1985. Los diversos tomos presentan material aparecido en los suplementos educacionales de difusión masiva que el diario entregó a sus lectores. De esta manera se logra una mejor utilización de estos documentos gráficos y escritos, referentes a grandes figuras de nuestra historia patria, que se inician con Arturo Prat y finalizan con Benjamín Vicuña Mackenna, incluyendo a Pedro de Valdivia, Mateo de Toro y Zambrano y Bernardo O'Higgins, entre otros.

**ADIOS, MR. CHIPS.** James Hilton. Editorial Universitaria, Santiago, septiembre 1985. Es una versión dedicada a público juvenil ilustrada por Marta Carrasco. Son cien páginas que se leen con emoción, reviviendo la existencia de ese viejo profesor inglés a quien sus alumnos bautizaron como Chips y que se ha convertido en símbolo de la profesión.

**MANUAL DEL PERFECTO CABALLERO.** John Morton Horsley. Zig-Zag-Tamarugal, Santiago, Segunda edición, junio 1983. El autor es un destacado profesor que se desempeñó durante seis años como Secretario Ministerial de la Tercera Región. Su libro es una selección de pensamientos y máximas que se refieren a las cualidades, sentimientos e ideales que distinguen a un caballero, y los vicios e imperfecciones y equivocadas conductas de los cuales un caballero debe guardarse. Es un libro que puede parecer insólito en esta época, pero que es conveniente conocer.

**BARROCO EUROPEO Y AMERICANO.** Universidad Católica de Valparaíso. Ediciones Universitarias de esa ciudad, 1985. El texto contiene trabajos presentados en la primera y segunda jornadas internacionales en torno al barroco europeo y americano que se realizaron en Valparaíso. El Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación, Sergio



## LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS

Martínez Baeza, se refiere al músico Doménico Zipoli, un maestro del barroco en Sudamérica, y Alicia Rojas Abrigo, del Departamento de Extensión Cultural; a las pinturas de la serie de la vida de San Francisco de Asís existentes en Santiago y a la obra de Marcos Zapata.

**EL CONFLICTO EN LAS ORGANIZACIONES EDUCACIONALES: UN DILEMA ADMINISTRATIVO.** Centro de Administración Educacional (CAE), Universidad de Concepción, 1986. Editor: Jorge Jiménez Espinoza. Esta publicación presenta las exposiciones y conferencias principales realizadas durante el IV Seminario Nacional de Administración Educacional, desarrollado en noviembre de

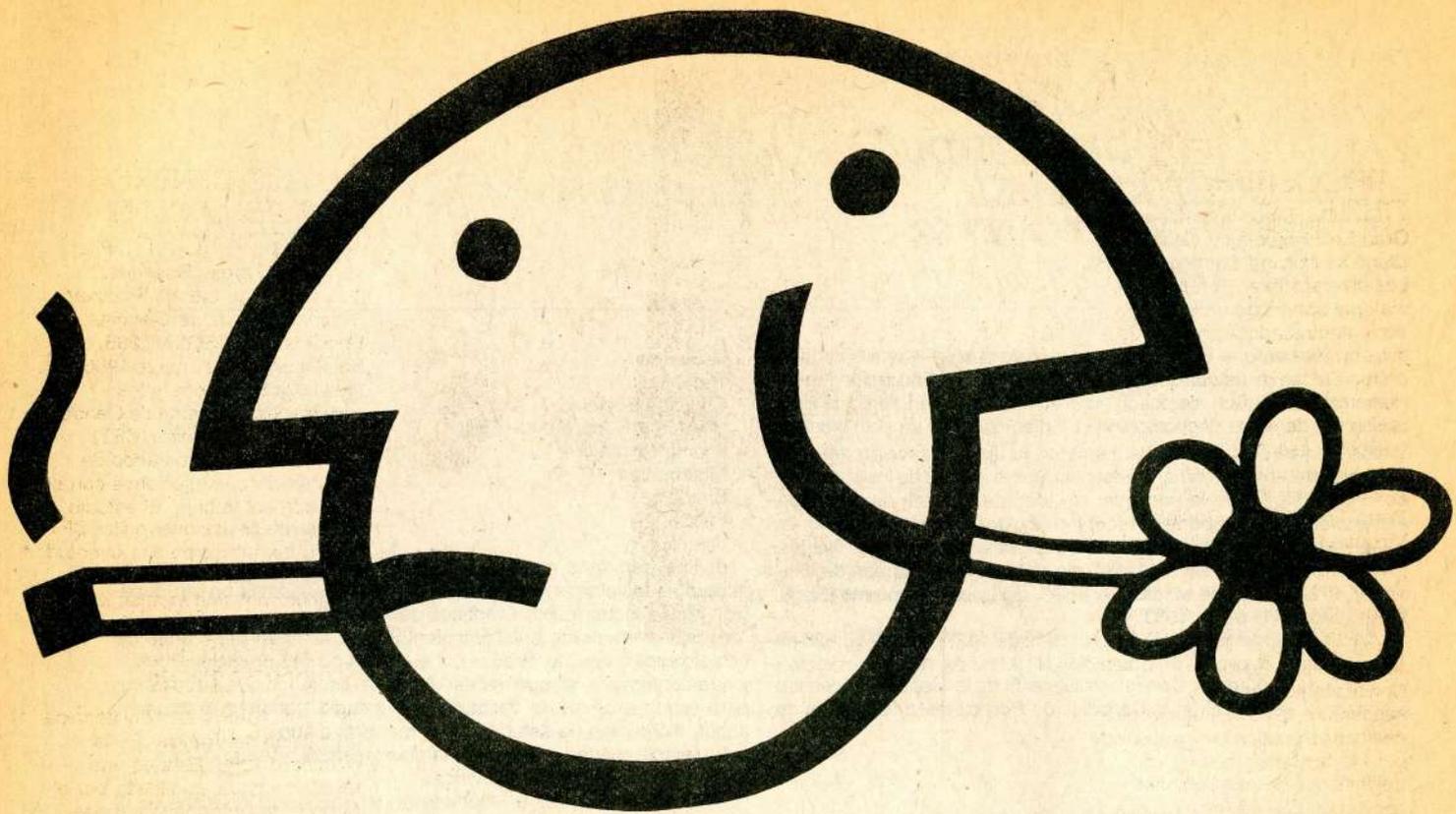
1985 con el auspicio de la OEA en la Universidad de Concepción. Incluye —entre otros— los siguientes trabajos: *Tensiones y conflictos en la organización educativa*, de Carlos von Plessing; *Gestión educativa en tiempos de crisis en América Latina*, de Raúl Allard, y *La municipalización de la educación; desafío para mejorar la calidad de la educación*, de Claudio Arteaga. Presenta, además, las conclusiones de los cuatro talleres de trabajo que abordaron el conflicto, considerando aspectos curriculares, sociales, económicos, relaciones interpersonales y el quehacer científico. La publicación concluye con un directorio de participantes.

**LIBRE MERCADO Y EDUCACION TECNICA POSTSECUNDARIA: LA EXPERIENCIA**

**DE LOS CENTROS DE FORMACION TECNICA (CFT).** Pilar Vergara y Teresa Rodríguez. Documento de trabajo. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) N° 285, Santiago de Chile, marzo 1986. Se analiza la trayectoria y los resultados del sistema de Centros de Formación Técnica (CFT) durante sus primeros años de desarrollo y sus relaciones con el mercado del trabajo. El estudio plantea las limitaciones de los CFT como alternativas para la juventud y la existencia de algunas duplicaciones con la enseñanza media técnico-profesional.

**CAHIERS DE L'EDUCATION NATIONALE.** Ministerio de Educación de Francia. París, diciembre 1985. Esta es una revista mensual publicada por el Service de l'information et des relations publiques de l'Education nationale. Ofrece artículos de actualidad, de orientación pedagógica y noticias. Entre las informaciones destaca la que se refiere al TUC, plan de trabajos de utilidad colectiva destinado a jóvenes de 16 a 21 años de edad que necesitan empleo. Los jóvenes trabajan media jornada en una actividad que contribuya a mejorar la vida social. El trabajo es remunerado por el Estado. Cada joven obtiene mil doscientos francos mensuales. Se muestran reportajes con actividades de los jóvenes del TUC en los liceos de Reims y en la Universidad de Dijon.

**ALBUM PUZZLES ESCOLAIRES.** Publicaciones Annser. Santiago, 1986. Director: Jaime González Pizarro. Edición dedicada al Tema: Regiones de Chile. Es una revista destinada especialmente a alumnos donde ellos pueden utilizar sus conocimientos sobre la regionalización del país en los diversos puzzles que se ofrecen. Para orientar esta tarea aparece en las páginas centrales una ayuda memoria sobre el tema. Es una publicación que los profesores deben conocer y revisar. El Ministerio de Educación la ha considerado material didáctico complementario de la educación chilena.



# **EVITE FUMAR**

**Respete su salud  
y la del prójimo.**

## COMPLEMENTA NORMAS SOBRE EXAMEN DE VALIDACION DE ESTUDIO ESTABLECIDAS EN EL DECRETO EXENTO N° 62 DE 1983, TITULO V

Núm. 69 exento.— Santiago, 9 de Mayo de 1986.— Considerando:  
Que el Plan de estudio vigente en 3° y 4° año de Educación Media Humanístico Científica, aprobado por Decreto Supremo Exento de Educación N° 300 de 1981, comprende un plan común y un plan electivo;

Que el plan electivo, por su carácter, lo fija la Dirección de cada establecimiento de enseñanza del país, sobre la base de los intereses de los alumnos y de la particular realidad del plantel, determinada entre otros factores, por sus recursos humanos y materiales;

Que la circunstancia señalada recomienda la necesidad de fijar las asignaturas e indicar las materias que consultará el examen de validación de estudio a que se refiere el título V del Decreto Supremo Exento de Educación N° 62 de 1983; y

Visto: Lo dispuesto en el D.F.L. N° 7912 de 1927; Ley N° 16.526 de 1966; Decreto Supremo de Educación N° 9.555 de 1980; Resolución N° 1.050 de 1980 de la Contraloría General de la República y en los artículos 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile,

Decreto:

**Artículo único.**— Agréganse al artículo 65 del Decreto Supremo Exento de Educación N° 62 de 1983, las siguientes letras c), d) y e):

c) En 3° y 4° año de Educación Media Humanístico Científica, el examen consultará las siguientes asignaturas:

Castellano  
Filosofía  
Ciencias Sociales  
Historia y Geografía de Chile  
Idioma extranjero  
Matemática  
Biología  
Física  
Química

d) Las personas mayores de 21 años rendirán el examen, de acuerdo a los planes y programas de estudio vigentes en la Educación Media Humanístico Científica de Adultos.

e) Los alumnos de establecimientos que se rigen por planes de estudio especiales, aprobados por el Ministerio de Educación Pública y que conforme a la reglamentación en vigencia fuesen autorizados para rendir examen de validación de estudio, rendirán el examen según dicho plan de estudio de su respectivo curso.

En estos casos, el examen también estará referido sólo a las asignaturas humanístico científicas.

Anótese, publíquese e insértese en la Recopilación Oficial de la Contraloría General de la República.— Por orden del Presidente de la República, Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación Pública.

Lo que transcribo a usted para su conocimiento.— Saluda a usted.— René Salamé Martin, Subsecretario de Educación Pública.

## SUSTITUYE INCISO 1° DEL ARTICULO 7° DEL DECRETO EXENTO N° 336, DE 1985

Núm. 230 exento.— Santiago, 19 de Junio de 1986.—  
Considerando:

Que es necesario incluir en el Calendario Escolar el Aniversario de Carabineros de Chile, dada la relevancia histórica y social de la Institución mencionada;

Que la celebración del Día Institucional de Carabineros de Chile, en los establecimientos educacionales del país, constituye una ocasión propicia para resaltar los lazos que unen al Carabinero con el escolar y la comunidad toda, y

Visto: Lo dispuesto en el D.F.L. N° 7.912, de 1927; Artículo 21 de la Ley N° 15.263, de 1963; Decreto Supremo de Educación N° 632, de 1983; Decreto Supremo Exento de Educación N° 336, de 1985; Resolución N° 1.050, de 1980 de la Contraloría General de la República y en los Artículos 32 N° 8 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile,

Decreto:

**Artículo único:** Sustitúyese el inciso 1° del Artículo 7° del Decreto

Supremo Exento de Educación N° 336, de 1985, que fija texto refundido del Decreto Supremo de Educación N° 933, de 1983, sobre las normas generales, nacionales y permanentes sobre Calendario Escolar, por el siguiente:

Artículo 7°: En el transcurso del año lectivo se desarrollarán actividades paraacadémicas, vinculadas a la conmemoración de las siguientes efemérides:

—Fiestas Patrias  
—Combate Naval de Iquique  
—Aniversario de la Fuerza Aérea de Chile  
—Día del Carabinero  
—Día de la Bandera  
—Natalicio del Libertador Bernardo O'Higgins.

Anótese, publíquese e insértese en la Recopilación Oficial de la Contraloría General de la República.— Por orden del Presidente de la República, Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación Pública.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.— Saluda a usted.— René Salamé Martin, Subsecretario de Educación Pública.



## LA BORREGUITA CHEPITA

Era día de fiesta, el pueblo celebraba a su santo patrono.

Para esa mañana me había comprometido con Abel, un pastor del valle, para acompañarle a la quebrada a buscar un cordero, en ocasión de preparar un asado por la tarde.

Fuimos bajando casi al trote por el empinado y angosto sendero hasta llegar a orillas del río. Sólo debíamos cruzarlo y estaríamos con la tropa. La inexperiencia en estos cometidos hizo que al saltar sobre las piedras cayera varias veces al agua mojándome hasta las rodillas... por lo más abajo.

Se aprovechó inmediatamente de sacrificar al cordero. Se descueró y lavó la carne en las frescas aguas del río.

Todo estaba dispuesto para regresar ya, cuando de pronto Abel dejó todo en el suelo y me dijo:

—Ven, ayúdame a buscar la oveja de mi hermano Yamil.

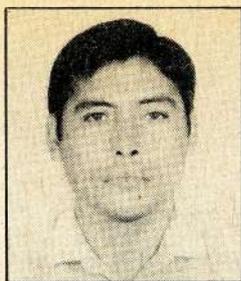
—¿Que vamos a llevarnos una oveja caminando? ¡Y con lo tozudas que son!— repuse.

—No... es que ésta parió mellizos y no puede amamantar a las dos crías... y una está quedando guachita. Se adelgazan mucho, y para que no sufra hay que matarla...

—Dámela, para llevársela a Fabita, ella se pondrá muy contenta. —no le dejé terminar.

—Bueno, si tú quieres.

El camino de retorno, en subida, fue muy penoso para mí. Llegué agotadísimo a la cima, y para completar, cuando quise cruzar el río, como llevaba en brazos a la pequeña borreguita caí, y ahora sí por completo;



Luis Daniel Milanés Mondaca es Profesor de Estado en Educación General Básica, con mención en Castellano, Universidad de Chile, sede Arica, 1978.

Actualmente se desempeña como profesor en la Escuela D 21, Tucapel, Arica, primer subciclo, después de haber laborado por un período de siete años en la docencia rural, en la Escuela G 36 de Esquiña, comuna de Camarones, provincia de Arica.

El mundo infantil y el ámbito rural andino son constantes fuentes de inspiración de creación para sus obras literarias.

Pertenece al Taller Literario *Kantatiururi*, que edita en forma anual una revista de carácter literario y en la que ha publicado cuento y poesía.

Junto a dos colegas más, Fernando Fernández Olivares y Samuel Díaz Silva, creó un Texto de Apresto y Lectoescritura, para niños andinos rurales, *Marka Masi*.

Este año obtuvo el primer premio en el IX Concurso Nacional de Poesía y Cuento Infantil para autores adultos, organizado por la Secretaría Nacional de Relaciones Culturales.

menos mal que a la pobre criatura nada le pasó.

Abel se burló todo el día de mí. Yo juraba no bajar nunca más a la quebrada... por nada del mundo.

Al llegar a casa, la presencia de la borreguita fue toda una locura. El preparar leche, buscar maderas, improvisar un lugar donde pudiera dormir, todo fue un solo quehacer.

Fabita, que apenas tenía dos años de edad, pasaba colgada del cuello del animalito.

Nosotros le dábamos informes de lo que era la guachita, y ella lo repetía con mucho cariño.

—Es una guachita.

—¿Achita...?

—Mira, tiene lanita.

—¿Nanita...?

—Es chiquita.

—¿Es chepita...? ... es Chepita... Chepita... Chepita...

Todos los días al despertar la buscaba ¡Chepita! ¡Chepita! y Chepita corría a ella.

Un poco más grandecita, cuando ya podía comer las frescas hojas de la alfalfa, entonces Fabi la llevaba a las verdosas eras del huerto y allí, a su regalado gusto, pasaba horas y horas comiendo, y ella... pacientemente la miraba.

Crecieron juntas, pero en su condición natural Chepita se fue haciendo adulta.

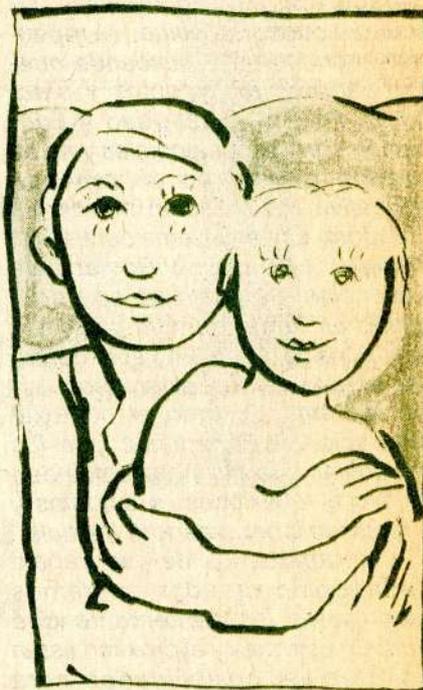
Necesitaba de un corral, de una tropa. Fue entonces cuando, junto a otros corderos, la llevaron al fondo de la quebrada. A Fabi se le llenaron los ojos de lágrimas, al tanto que pedía que no se la llevaran.

Chepita, balanceando muy fuerte, al caminar, volvía su lanuda cabeza como diciendo adiós.

Por las mañanas llevaba a mi hijita al borde de la quebrada, y con el dedo índice le mostraba el lugar en donde podía estar su mascota regalona. Ella, alzaba su manita y le decía adioses esperanzada en que su Chepita la estuviera viendo.

Una mañana, como de costumbre, la invité a ver a Chepita desde el borde de la quebrada, y ella, sin siquiera mirarme respondió que no.

—¿Qué dices? —le interrogué—. ¿Acaso ya te olvidaste de tu querida Chepita?



—No —me respondió— es que ya la vi.

—¿Soñaste con ella, anoche?

—No, la vi junto con otros corderos en una camioneta, que iba a la ciudad... la saludé... le acaricié su cabecita lanuda... y ella me dijo que me quería... y yo también le dije que la quería... y lloramos juntas. Mi Chepita ayer se fue... se la llevaron.

Esa noche le ofrecí traerle otro guachito para reemplazar a Chepita, pero Fabi no quiso. Se levantó con su gracioso pijama, abrió la caja de los juguetes y sacó su osito de peluche que tanto tiempo lo había abandonado. Lo miró, le acarició la cabecita, lo atracó a su tierno pechito y le dijo:

—Vamos a dormir, mi Chepita.

Se metió a la cama y sonriendo, abrazada a su osito, se quedó dormida.

(De *Historias pequeñas para gente pequeña*, libro inédito.)

## A NUESTROS LECTORES

*La última página de nuestra revista no es un término y una despedida, sino una invitación cordial para continuar acompañándonos en la edición próxima que corresponderá a septiembre. Es como el término de una jornada en la escuela, que continúa de inmediato con la meditación acerca de la forma de acometer las acciones pedagógicas del día siguiente, luchando contra la rutina, la repetición monótona y buscando nuevos caminos motivadores y creadores. Porque Creatividad y Educación son consustanciales y no es posible pensar en un proceso educativo sin creación ni energía creadora. Ese es el tema central del número 140 de su Revista de Educación. Se analizará este contenido en forma general y específica, considerándolo no sólo dentro del ámbito de las asignaturas artísticas sino de todo el contexto educacional. Esperamos que los materiales que ahí incluiremos den motivo a reflexiones, a estudios y orienten la labor creadora del aula.*

*Y sin apartarnos de ese trabajo pedagógico creador queremos recordarles insistentemente que durante este mes y el próximo están abiertas las posibilidades para participar en nuestro Tercer Concurso Nacional Compartamos Experiencias de Aprendizaje, cuyas bases se han publicado en estas páginas.*

*En la edición de septiembre entregaremos también una visión histórica de la educación municipal en Chile y materiales relativos a educación parvularia. Destacamos, además, dos interesantes artículos: "Educar para la inmortalidad: meta de la pedagogía mapuche arcaica" y "Filosofando con niños" (un programa de filosofía para alumnos de educación básica).*

*Como siempre, habrá mucho más que eso y ustedes lo saben. Hasta entonces.*

## A PROPOSITO DE EDUCACION

### Preparación para la aventura

En vez de "formar mentes" y "moldear caracteres" con arreglo a cierto modelo ajustado a un papel definido, la maquinaria docente de hoy empieza a pensar que su función no es más que una preparación para la aventura, el experimento y el aprendizaje que han de continuar durante toda la vida. La educación general se ha convertido en una función del Estado moderno. El mundo moderno necesita cada vez menos a los hombres y mujeres que han dejado de aprender.

Julián Huxley (1958) citado por Alejandro Covarrubias Zagal en su artículo "En torno a la obra de la UNESCO en América Latina", publicado en CHILE-UNESCO. Comisión Chilena de Cooperación con la UNESCO, Año 3, N° 5, enero-marzo 1986, Santiago de Chile.

### Pensar, meditar, crecer

Uno tiene horas para trabajar, comer y dormir. Y la vida se nos va en estas tres acciones. Pero el hombre necesita pensar, y eso requiere otro tiempo. Hay quienes evitan la soledad porque temen encontrarse consigo mismos, con esa zona oscura que todos tenemos. Sin embargo, es la fórmula para empezar a crecer... Esa capacidad de pensar, de tener un mundo interno, es la que nos diferencia de los animales y nos da la ponderación para actuar. Corresponde al hogar, la escuela, la universidad y los medios de comunicación hacer hincapié en esta necesidad de meditar.

Profesora Sara López Escalona a la periodista Albina Salvater Villaiba en el reportaje "tú, ¿me respetas?" Suplemento Ya de EL MERCURIO del 17 de Junio de 1986.

### Mellizos y gemelos

En una situación insólita, y que quizás llegue a constituir un record en el campo educacional, se ha transformado el fenómeno de cinco pares de mellizos y gemelos que estudian en la Escuela E 383 de la población 18 de Septiembre de la ciudad de Limache, V Región. La directora Julia Cortés Morera expresó que en un comienzo hubo problemas entre los profesores y los 610 alumnos para identificar a estos hermanos repetidos. Los mellizos son Maritza Ester y Blanca Rosa Fajardo Mayer, y Johan y Fabián Castillo Zapata. Los gemelos son: Sabina y Rosario Garrido Troncoso, Marisel y Ximena Sobarzo Arancibia, y Paulo y Cristián General Segura.

"La escuela de los mellizos", información de Ricardo Acevedo. Publicación de EL MERCURIO de Valparaíso del 11 de mayo de 1986.

### Exportación no tradicional

En cierta oportunidad le decía al Presidente de la República: "No se olvide Ud. que antes que Chile exportara cobre o salitre, Chile exportó educación y fundamentalmente educadores".

Profesor Oscar Pereira Henríquez, Gran Maestro de la Masonería de Chile en entrevista de Mario Valle. Publicación de EL MERCURIO de Santiago del 6 de julio de 1986.

### Colegios alemanes

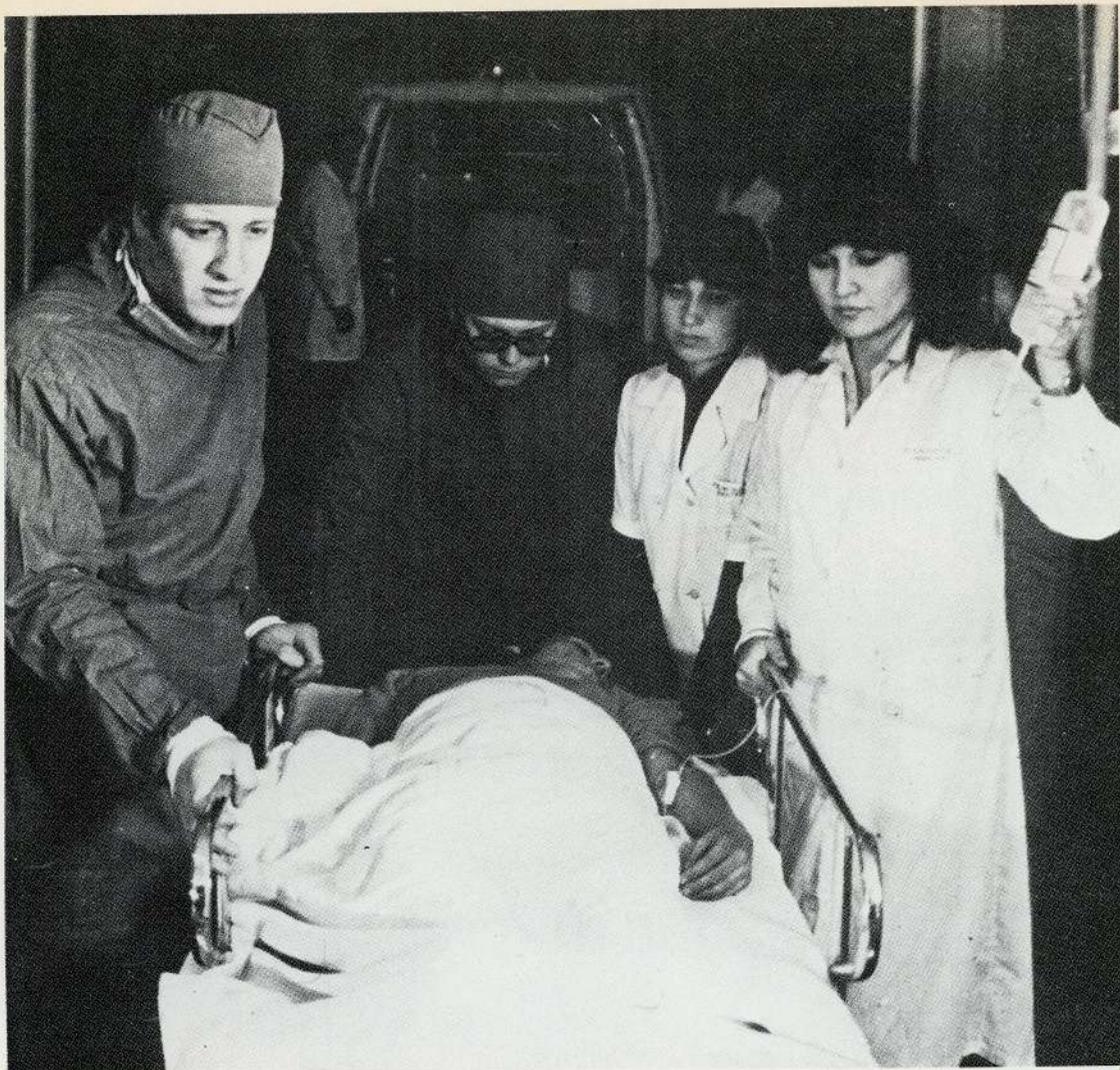
Fui primera antigüedad en la Escuela Militar y primer nivel en la Escuela de Derecho. Esto se lo atribuyo a la educación germánica por los aspectos de organización, disciplina y seriedad con que se trabajaba. Mi formación en los colegios alemanes me sirvió mucho en la Universidad... Los profesores se preocupaban mucho de la persona del alumno... Recuerdo a una profesora que me dio este consejo: "No lo tome en forma tan rígida, los abogados pueden llegar a cualquier función, y yo a usted lo visualizo en altas funciones públicas".

Felipe Herrera en su testimonio como alumno de colegios alemanes en el folleto COLEGIOS ALEMANES EN CHILE. Publicación de la Embajada de República Federal de Alemania en Chile. Santiago, sin fecha.

### Clase de biología

Una estudiante de dieciséis años sufrió un desmayo durante una clase y luego dio a luz frente a sus pasmados compañeros. La clase era de educación sexual. Un diario estatal informó que los alumnos ayudaron a improvisar una cama y asesoraron a la muchacha en sus técnicas de respiración mientras nacía el bebé. "Fue una experiencia de primera mano. Quedaron turulatos", dijo el profesor de biología que dictaba la clase.

Información aparecida en EL MERCURIO de Santiago el 12 de julio de 1986, citando al diario Kenya Times de Nairobi.



IDB

**A exceso de velocidad  
Ud. va a llegar primero pero...  
¿A dónde?**



**¡Cuidese!  
Queremos  
que Ud. viva.**

**COMITE NACIONAL DE EDUCACION DE TRANSITO.**

**ENSEÑA,  
EDUCA Y  
ENTRETIEENE.**

ATARI. Los únicos con programas escolares.



Los computadores Atari son los únicos en Chile que tienen programas educacionales en español, de cada una de las materias del colegio, desde primero básico a cuarto medio, basados en los planes del Ministerio de Educación.

Además, jugar y estudiar con Atari es muy divertido.

**Al comprar su computador Atari, exija gratis un cassette de regalo con 30 programas y dos cassettes educacionales Atari.**

**Además un manual de uso en español.**

**Exija el sello de garantía Coelsa.**

**COELSA**  
COMPUTACION

Sinónimo de garantía y servicio.



**ATARI®**  
**COMPUTADORES**

**EL AMIGO IDEAL PARA SUS HIJOS.**



## EDUCACION TECNICO-PROFESIONAL

## PROPONEN PLAN DE FORMACION DE DOCENTES



El ex rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, profesor Alvaro Arriagada N., inaugura el Seminario de Análisis de la Situación Actual de la Educación Técnico-Profesional. Entre los asistentes aparecen el jefe de Educación Técnico-Profesional de la Dirección de Educación, profesor Juan Godoy, y el representante del CPEIP, profesor Rodrigo de las Heras.

"La Educación Técnico-Profesional debería ser urgentemente enfocada hacia la entrega de capacitaciones terminales, en el menor tiempo posible y con la mayor intensidad, para así, asegurar el egreso de ella, de un trabajador solventemente preparado en cada una de las especialidades que considera esta modalidad de enseñanza."

Así lo señaló el ex Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, profesor Alvaro Arriagada, al inaugurar el Seminario Análisis de la situación actual de la Educación Técnico-Profesional y de la formación de profesores en esta área, evento que formó parte de un trabajo iniciado a comienzos del presente año, a nivel del Consejo de Rectores, que busca alcanzar alternativas de solución a corto y mediano plazo en esta área.

La Universidad Metropolitana coordina la labor que está desarrollando un equipo de especialistas del Ministerio de Educación; Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas; y de las Universidades Católica de Chile, Católica de Valparaíso, del Biobío y de Santiago de Chile, para analizar la situación y proponer acciones en relación al currículo, la formación de profesores y la tarea docente en esta modalidad.

El ex Rector Arriagada, al inaugurar el Se-

minario especializado, reseñó tanto los objetivos de esta Jornada como los de la Comisión interuniversitaria.

Durante el Seminario, se analizó la situación curricular actual de la Educación Técnico-Profesional; los aspectos cuantitativos y cualitativos de la situación del personal docente de este sistema; y las eventuales soluciones, a corto y mediano plazo, requeridas para la formación de profesores para esta área educativa.

Precisó que la meta de las autoridades de Educación es definir las condiciones en las cuales debe desempeñarse la enseñanza Técnico-Profesional, y los requerimientos de formación de profesionales que atienden este nivel educativo.

Asistieron a esta Jornada, que fue presidida por el Director de Desarrollo Académico de la Universidad Metropolitana, Guillermo Bravo Acevedo; el Director de Educación Técnico-Profesional del Ministerio de Educación, Juan Godoy; los representantes de la Sociedad de Fomento Fabril, Bernardita Estay; del Centro de Perfeccionamiento, Rodrigo De las Heras; de la Corporación Educativa de la Construcción, Hernán Valenzuela y de la Corporación de Desarrollo Social del Sector Rural de la S.N.A., Rodrigo Martino.

## MINISTRO DE EDUCACION EN COLOMBIA

El 11 de julio viajó a Bogotá, Colombia, el ministro de Educación, Sergio Gaete Rojas, para participar en la Segunda Reunión Extraordinaria del Convenio Andrés Bello.

El Secretario de Estado fue acompañado por el Jefe de la Oficina de Relaciones Internacionales del Ministerio de Educación y Secretario Nacional del Convenio, Sergio Martínez Baeza, y permaneció hasta el 13 de julio en ese país. Sostuvo jornadas de trabajo en la sede del Instituto Club Militar, de Bogotá, junto a las delegaciones de los siete restantes países miembros del Convenio, Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú, Venezuela, Panamá y España.

Entre las materias abordadas estuvo el estudio del protocolo modificatorio al Convenio Andrés Bello que se aprobó y pasará al estudio de las Cancillerías; también se aprobó un proyecto de la Universidad Católica de Chile para realizar una Convención sobre integración y se designó al colombiano Hernando Ochoa Núñez como nuevo Secretario Ejecutivo y a Sergio Martínez Baeza como miembro del Consejo Directivo del Instituto Andino de las Artes Populares.

## VIII Región BASES DEL IX CONCURSO NACIONAL DE CUENTO PARA PROFESORES

La Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región del Biobío a través de su Área de Cultura ha organizado por noveno año consecutivo, el Concurso Nacional de Cuentos para Profesores.

Pueden participar todos los docentes del país, con un solo Cuento cuyo tema, que deberá ser original e inédito, queda librado al criterio del autor. Los Cuentos deberán tener una extensión mínima de cinco carillas tamaño oficio, mecanografiadas a doble espacio, lo que se enviarán al Concurso en quintuplicado.

Los trabajos deben ir firmados con seudónimo y en sobre aparte, adjuntar los datos del Autor: nombre completo, establecimiento donde trabaja, dirección del establecimiento, domicilio particular, número de teléfono.

El Concurso se realizará en dos etapas. Los participantes de diversas regiones deben enviar sus trabajos a la Secretaría Ministerial de Educación de su respectiva Región para la Etapa de Selección Regional. El plazo de recepción de los trabajos en cada Secretaría Ministerial del país se extenderá hasta el 29 de este mes, y el Jurado Regional correspondiente entregará su veredicto el día 23 de septiembre para que la Secretaría Regional respectiva envíe a la Etapa Nacional (Área de Cultura, SECREDOC, Región del Biobío) el trabajo seleccionado en cada una de las regiones, antes del 1º de octubre.

El jurado de la etapa nacional entregará su veredicto, que contemplará un Primer Lugar y dos Menciones Honoríficas, el día 30 de octubre. El primer lugar tendrá un premio de \$ 50.000. Los trabajos premiados a Nivel Nacional podrán ser publicados por SECREDOC VIII Región, efecto por el cual los agraciados no podrán cobrar derecho de Autor.

La entrega de premios a los ganadores de la Etapa Nacional, se realizará en un Acto Académico en la ciudad de Concepción, el 27 de noviembre.