

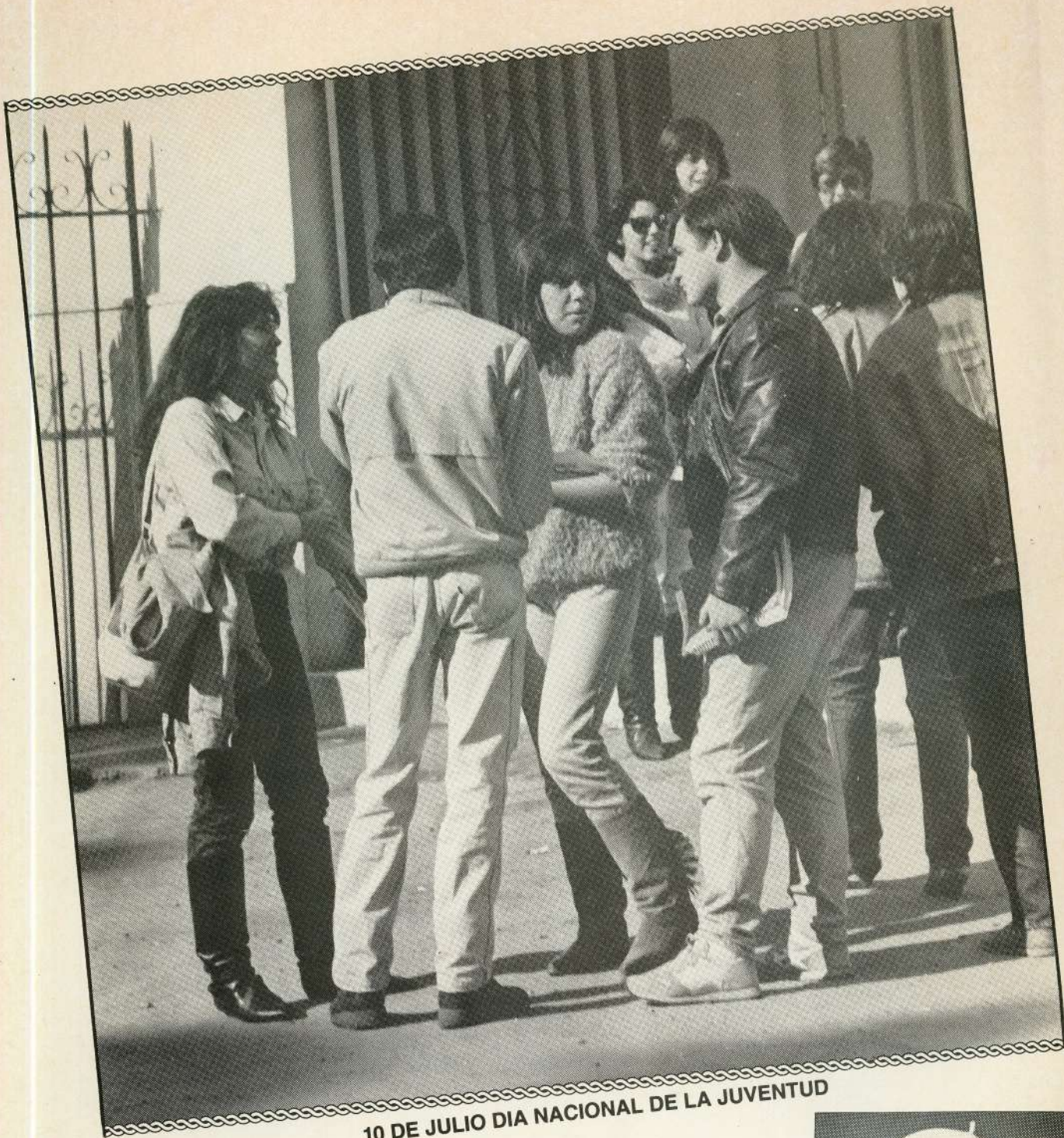
REVISTA DE **educación**

Nº 148



EDUCACION DE ADULTOS

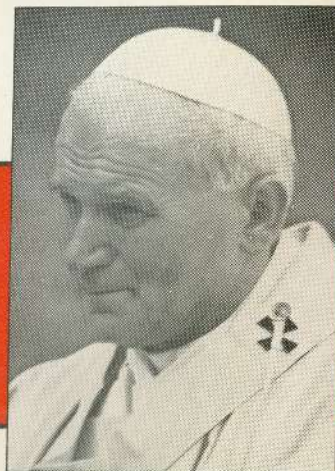
LEY 18.602 Y SUS MODIFICACIONES



10 DE JULIO DIA NACIONAL DE LA JUVENTUD

**“...DIOS CUENTA CON LOS
JOVENES Y LAS JOVENES DE
CHILE PARA CAMBIAR ESTE
MUNDO”.**

S.S. JUAN PABLO II





Editorial
 Correo
 Notas y Noticias

Gloria Carranza D.

EDUCACION

Tema Central

La Educación de Adultos,
 compromiso de todos
 Propuesta y espacio educativo para los adultos
 La Educación de Adultos en el plan de
 formación de profesores
 Testimonios sobre Educación de Adultos

Julia Venegas Q. 13
 Natalio Lozano C. 14
 Urit S. Lacoa M. 19
 Julia Venegas Q. 21

Pedagogía General

Las habilidades docentes de comunicación

Enrique Rodríguez R.
 Sylvia Rittershausen K.
 Vilna Papić V. 26

Currículo

La lectura y escritura en el desarrollo de la
 comprensión lectora. II
 La importancia de la motivación en un
 programa de lectura
 Las salidas a terreno

Mabel Condemarin G. 32
 Marlow Ediger 38
 Helmuth Tatter P. 41

Educación y computación

Profesores y microcomputadores

Liliana Baitra M. 45

Compartamos experiencias

Aprendamos inglés... jugando

María Peralta M. 48

Evaluación

Procedimientos para calificar aprendizajes. II

Juan D. Santibáñez R. 51

Páginas para padres

La maduración escolar
 La Escuela de Padres de nuestro colegio

Daniel Correa S. 55
 Gabriela Santelices J. 57

Investigaciones y estudios

Una experiencia educativa

Mariana Kruuse M.
 Carlos Almuna F.
 Hernán Méndez S. 59

CIENCIAS

Las tecnologías espaciales y la medicina

Servicio de Cultura y
 Prensa de la Embajada
 de EE.UU. en Chile 63

CULTURA

Plástica

José Caracci Vignati, pintor y educador

Raúl Besoain A. 65

Teatro

Dos montajes teatrales universitarios

Manuel Peña M. 67

Nuestro Chile

Hazaña del piloto Pardo

Departamento de Relaciones
 Públicas de la Armada de Chile 69

Libros y revistas recibidos 72

Bibliografía recomendada 73

DOCUMENTOS

Ley N° 18.602 y sus modificaciones 74
 Documentos aparecidos en las ediciones de
 1986 78

MISCELANEA

Hace 40 años
 Profesores hacen noticia
 A propósito de Educación
 A nuestros lectores

Liliana Yanković N. 79
 Francisco Raynaud L. 80

REVISTA DE
educación

N° 148, julio de 1987
 Santiago, Chile

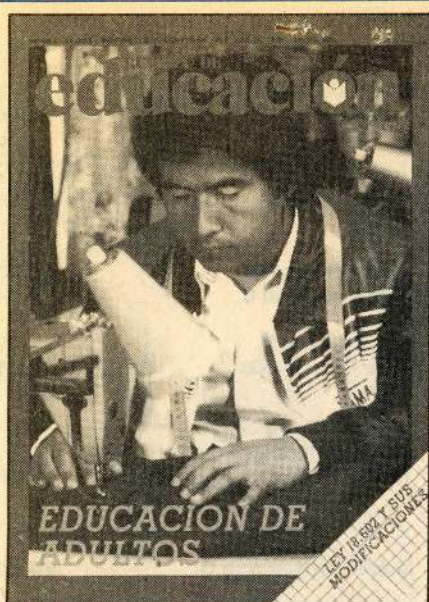
MINISTRO DE EDUCACION
Juan Antonio Guzmán Molinari
 SUBSECRETARIO DE EDUCACION
René Salamé Martín
 Representante legal de la publicación:
Marta Soto Rodríguez
 Directora del Centro de Perfeccionamiento,
 Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
 Domicilio: Camino Nido de Águilas s/n.
 Lo Barnechea, Región Metropolitana.
 Directora de la publicación:
Rosita Garrido Labbé

Director Subrogante Responsable:
Francisco Raynaud López
 Nicanor de la Sotta 1623, Santiago, Chile
 Teléfono 711679.
 Jefe Administrativo y de Comercialización
Roberto Ormazábal Comandari
 Jefa de Redacción Subrogante
Liliana Yanković Nola

CONSEJO SUPERIOR
 Presidente, Ministro de Educación,
Juan Antonio Guzmán Molinari
 Braulio Arenas Carvajal
 Héctor Croxatto Rexxio
 Luis Gómez Catalán
 Ricardo Krebs Wilckens
 Alfonso Letelier Liona
 Roque Esteban Scarpa Straboni
 Marta Soto Rodríguez

CONSEJO EDITOR
 Presidente, Director Subrogante de la Revista
Francisco Raynaud López
 Clara Díaz Riera
 Mario Sergio Farías Andrade
 Consuelo Larraín Arroyo
 Sergio Núñez Jiménez
 Elsa Peralta Mongge
 Gerardo Ruiz Betancur
 Luis von Schakmann Cabrales
 Silvia Ugarte Lee
 Patricio Varas Santander
 Julia Venegas Quiroz
 Liliana Yanković Nola

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



Nuestra portada:

José Manuel Morales Canales, alumno del segundo año de Moda, de la Escuela de Adultos E Nº 426 dependiente de la I. Municipalidad de Pudahuel, Región Metropolitana. Fotografía de Manolo Guevara Henríquez.

Registro de la propiedad intelectual Nº 66.116. 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 Eberhard Oyarzún

Fotografía:
Manolo Guevara Henríquez
Arnaldo Guevara Henríquez

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

En el día Interamericano del Libertador Simón Bolívar saludamos a todos los educadores del continente, especialmente en nuestra región de Sudamérica a los de:



ARGENTINA



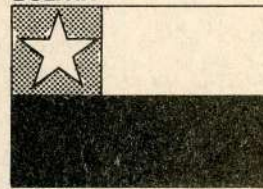
COLOMBIA



PARAGUAY



BOLIVIA



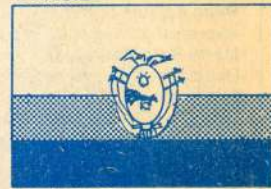
CHILE



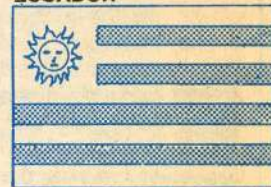
PERU



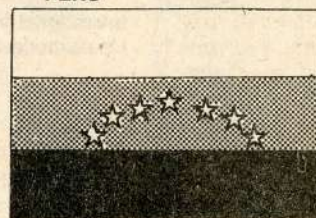
BRASIL



ECUADOR



URUGUAY



VENEZUELA

Y les recordamos que pueden solicitar su suscripción internacional escribiéndonos a

REVISTA DE **educación**

9-10 BATALLA DE LA CONCEPCION

10 DÍA DE LA JUVENTUD

24 DIA INTERAMERICANO DEL LIBERTADOR SIMON BOLIVAR

Valor del ejemplar: \$ 320

Suscripción anual (10 ediciones):

Para el país: \$ 2.200 contado \$ 2.580 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.

DESAFIOS DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL AMBITO FORMAL

Actualmente en Chile son múltiples los programas y proyectos de educación, formales y no formales que se orientan a grupos de adultos. Entre ellos, vale la pena poner nuestra atención en el sistema formal de Educación de Adultos, que incluye un ciclo de educación general básica con alfabetización y tres niveles de estudio y un ciclo de educación media con las modalidades humanístico-científica y técnico-profesional.

Si se considera que el sistema regular estatal de educación ha orientado la mayor parte de sus esfuerzos a programas de esta naturaleza, es conveniente analizar su desarrollo en el tiempo, a la luz de los objetivos prioritarios de este campo educativo y de sus resultados.

Puede apreciarse entre 1977 y 1984 una notoria disminución del índice de matrícula de estos programas en los establecimientos de Educación de Adultos o de las Terceras Jornadas como también se les denomina.

Asimismo, un estudio de carácter descriptivo aplicado entre los años 1983 y 1985 en seis regiones del país, a una muestra de 1.200 alumnos y 250 profesores, demostró que a estos programas asistió una población especialmente joven, proveniente de la enseñanza diurna, con un promedio de edad de 19 años en la escuela básica y de 21.9 años en el liceo; población que señaló como impedimentos para la continuación de los estudios en el día, causales como: necesitar de un trabajo, no tener la edad reglamentaria para los colegios diurnos, no contar con recursos para financiar estos estudios y un simple bajo rendimiento.

Un primer desafío que se presenta a la educación formal de adultos en estas modalidades, consiste en recuperar para estos programas la identidad para

la que fue creada. Esto es, rescatar o reincorporar al sistema educativo a aquellos adultos que desertaron o interrumpieron sus estudios por razones de diversa índole, vinculadas más bien a su realidad concreta, propia de la adultez, que a una condición de rechazados por las escuelas diurnas.

A partir de 1983 y como una forma de optimizar la capacidad del sistema para atender las necesidades y problemas de la población adulta, el Ministerio de Educación reglamentó en los decretos 1413 y 1414, los programas de Educación Fundamental y de Educación Técnico-Elemental de Adultos, alternativas formales orientadas para integrar los requerimientos de los adultos en un plan flexible que entrega una formación general y matemática, un área diferenciada de carácter técnico, según un diagnóstico local, y una tercera área en función de las necesidades familiares y sociales.

Aspectos importantes de estas modalidades son la conceptualización de la Educación de Adultos como un proceso permanente que desarrolla y conjuga la formación científica y humanística, la capacitación técnico-profesional y la organización para la participación social y comunitaria; la flexibilidad en su aplicación tanto en el plan de estudios como en sus contenidos y según las exigencias sociales, comunales y personales y, además, la utilización de los recursos educativos y de infraestructura de cada comunidad.

Aunque todavía no se tienen estudios acabados de los resultados de estos programas, antecedentes obtenidos en una investigación en desarrollo señalan que con estas modalidades podría recuperarse gran parte del alumnado que se perdió en los establecimientos de las terceras jornadas. Según fuentes oficiales, del año 1984 en estos pro-

gramas se atendió a 14.549 participantes, y para los años siguientes se esperaba un aumento considerablemente mayor.

Se observan, además, otros resultados favorables que confirmarían un alto grado de adecuación entre las necesidades que tiene el adulto y estas alternativas de reciente creación.

Pero no son suficientes los supuestos e intenciones inspiradas. Más importantes son las respuestas educativas que con estas modalidades se generan para los participantes adultos. Lo que supone otros desafíos: una preparación de los agentes y agencias educativas a cargo de la elaboración de estos programas a partir de los sujetos, y de los diagnósticos comunales y comunitarios; la superación de una concepción "asignaturista" para integrar los contenidos de formación general con los del área técnica; la implementación de metodologías que recojan la experiencia del adulto y lo proyecten productivamente, a través de la capacitación que se imparta.

La capacitación no puede constituirse en un fin en sí misma, sino que es un medio para mejorar, efectivamente, las condiciones de vida de la gente y, en especial, de los que tienen mayores desventajas.

Por cierto que el planteamiento de estos desafíos compromete a otros sectores sociales; junto a ellos deben buscarse las soluciones, para atender a quienes aspiran a continuar por esta vía, su propio proceso de personalización.

Gloria Carranza Daniel
Coordinadora del Departamento de Educación de Adultos. Facultad de Educación,
Pontificia Universidad Católica de Chile

ONCE AÑOS EN EL CPEIP

ROGELIO VERA TORRES, presidente de la Agrupación de Profesores Rurales de Quilpué, saluda atentamente al Sr. Francisco Raynaud López, director subrogante de la Revista de Educación del Ministerio de Educación, y se complace en felicitarlo, y por su intermedio a todo el equipo humano de dicha publicación educacional, con ocasión de haber cumplido once años la revista editada bajo el alero del CPEIP.

Vera Torres le insta que siga la Revista de Educación por el sendero de comunicación y perfeccionamiento que la ha identificado

SOLICITA INDICE

Distinguido Director Subrogante:

Como fiel lector de la *Revista de Educación* desde los inicios de la Nueva Epoca, echo de menos el *Índice de Artículos Publicados* en 1986 y que solía aparecer en el mes de marzo de cada año.

Quienes utilizamos la *Revista de Educación* como una herramienta de trabajo por los Documentos que publica, oportunos y actualizados, se nos hace muy necesario la inclusión de dicho Índice.

Agradeceré su publicación.

Aprovecho, además, para hacerle llegar mis sinceras felicitaciones por las páginas en colores agregadas y el valioso y funcional calendario docente obsequiado con el número de marzo.

Maravilloso sería que la revista, buscando el patrocinio de Industrias y Grandes Casas Comerciales, Bancos, AFP, etc. agregara a cada ejemplar reproducciones de Cuadros Históricos a todo color que se guardan en las Pinacotecas de los museos capitalinos o en los institutos castrenses del país. Servirían para objetivar las efemérides del mes y de ornamentación de las aulas de las escuelas de Chile.

Saluda muy Atte. a Ud.,
Victor R. Díaz Tapia
Director Escuela D N 11
Coronel Manuel Rodríguez E.
Arica

R.: Junto con agradecer sus felicitaciones, comunicamos a nuestro estimado lector, y a través de él a todos los usuarios de la Revista de Educación, que hemos incluido en este número, como un adelanto, un simple listado de Documentos. El Índice General 1986, más técnico y analítico, ha sido realizado por especialistas de la Biblioteca del CPEIP y será un volumen aparte que el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas gentilmente distribuirá en fecha próxima a las Secretarías Ministeriales, bibliotecas y otros organismos educacionales, donde puedan consultarlo los interesados. Los ejemplares restantes serán puestos a disposición de los lectores que deseen adquirirlos.

MAYO Y S.S. JUAN PABLO II

Señor Director Subrogante:

Tengo el agrado de dirigirme a usted para expresarle mi agradecimiento por la publicación de mi artículo "Juan Pablo II y la educación" en el número 146 de esta Revista.

Mis agradecimientos están motivados, principalmente, por la deferencia de ustedes de dar a conocer algunos aspectos del magisterio de S.S. Juan Pablo II, especialmente los referidos a la educación. Es bastante probable que la calidad de mi artículo no estuviera a la altura de tan digno personaje, por lo que espero motive a otros a investigar y dar a conocer las enseñanzas del Papa actual.

Le agradezco, además, la presentación gráfica del texto, lo que demuestra el gran cariño y respeto que los profesores chilenos tienen por el Santo Padre. También quiero hacer resaltar la oportunidad en la que hicieron la publicación del artículo: el mes de mayo tiene una significación importante en la vida de Juan Pablo II. Un 18 de mayo de 1920 nace en Wadowice, Polonia; el 24 de mayo de 1967 es elevado al cardenalato; el 13 de mayo sufre el sacrilego atentado, en 1981.

Reiterándole mis agradecimientos y quedando a sus órdenes, se despide atentamente de usted.

Prof. Claudio Jorquera Aceituno
Colegio Santa Ursula
Maipú

PROYECTO EDUCATIVO LOCALIZADO

Señor Director Subrogante:

A través de nuestra prestigiosa Revista, hemos analizado el artículo publicado recientemente en la edición N° 146 (mayo 1987) titulado "Señorita, usted me cae mal", el cual nos permite conocer una maravillosa experiencia docente de la Séptima Región. Sentimos una gran satisfacción al saber que nuestras autoridades educacionales nos están brindando un adecuado apoyo y asesoramiento técnico pedagógico.

En esta Región de la Araucanía también estamos logrando importantes avances en la elaboración de propuestas para el desarrollo y mejoramiento educativo, con el denominado Proyecto Educativo Localizado (P.E.L.), aplicable en las localidades rurales y urbanas, previo diagnóstico de las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos y la comunidad.

Esta unidad educativa está desarrollando una serie de objetivos, entre los cuales se destaca la instalación de un moderno Apiario Escolar, tipo laboratorio, con algunas características especiales: —Que sirva como extensión y divulgación apícola para otros establecimientos educacionales rurales de la provincia de Malleco. —Que sea útil como plan piloto con carácter demostrativo, experimental y de observación, con fines educativos para toda la comunidad.

Adjuntamos a la presente un artículo publicado en la edición N° 22, diciembre de 1986, en la revista de circulación nacional del Servicio de Registro Civil e Identificación, donde se da a conocer el pensamiento de dos comunidades mapuches diametralmente opuestas. Desde el punto de vista educativo es necesario profundizar el tema, por lo cual hago propicia la oportunidad de invitar a Ud. y/o corresponsal para que pueda comprobar esta situación en el terreno.

Nuestra propuesta educativa se está estudiando a nivel regional, y hasta el momento contamos con todo el apoyo de nuestros niños, comunidad educativa, supervisores y Dirección Provincial de Malleco, cuya capital es la hermosa ciudad de Angol. Si Ud. nos lo permite, le enviaremos el P.E.L. de esta Escuela, pudiendo ser aplicado en otros estable-

cimientos educacionales del país, previo diagnóstico localizado.

Le saluda cordialmente,

Octavio Avilez Riffo

Director de la Escuela G 64 Huitranlebu
Casilla 33, Purén
Región de la Araucanía

R.: Agradecemos su carta y esperamos el Proyecto Educativo Localizado de su escuela para una posible publicación. Nos agradaría visitarlo para conocer mejor la tarea de la comunidad educativa de Huitranlebu y la posición de los integrantes de la comunidad de Loncoyán que no tienen escuela, de acuerdo con lo expresado en la revista que nos envía, cuyo artículo trataremos de difundir en forma sintetizada para nuestros lectores en alguna próxima edición.

AGRADECIMIENTOS, LAGRIMAS Y SUGERENCIAS

Señora Directora:

Han sido tantas y tan variadas las emociones y sentimientos, que ha despertado en el alma de esta antigua maestra el contacto con su persona y, por su intermedio, del equipo que elabora la Revista de su dirección.

El hojear sus páginas va permitiendo descubrir en cada una de ellas un mensaje que va reforzando nuestra vocación y acrecentando el orgullo y dignidad de maestros.

Va transcurriendo el tiempo... y en mi mente permanece nítido aquel 16 de octubre recién pasado y aún la perplejidad, asombro y gratitud me sobrecogen, y agradece a quienes valoraron la labor de esta maestra rural, que siendo alumna de la Escuela que hoy dirige, fue galardonada con la distinción de "Maestra más representativa del Área Metropolitana". Creo que Dios, en sus insondables designios, me eligió como representante de cada maestro, que a lo largo de Chile, en su lección cotidiana va tratando de ser cada día el mejor, el más autorizado para sembrar en las almas de los niños la lección del optimismo y de la fe en un futuro promisorio, dictado a través de la pedagogía infalible del amor.

Posteriormente, en aquel mismo escenario, Sala de las Américas, la premiación de los maestros seleccionados por el concurso "Compartamos expe-

riencias de aprendizaje". ¡Cómo con acciones tan perseverantes, de apariencias nimias, pero de contenido y entrega inmensurable, van logrando uno tras otro milagros de amor! ¡Cuánto puede y cuánto realiza aquel maestro que hace de su vida la misión que Dios, la patria y la sociedad le asignan! Con el rostro bañado en lágrimas de emoción, lamentaba el no poder compartir aquellos momentos con el resto de maestros de mi patria. ¡Cómo crece el ser humano con cada uno de estos actos! De ahí mi sugerencia: ¿No se puede grabar videos de estas ceremonias y hacerlos llegar a cada escuela? ¿Es posible hacer extenso este concurso a experiencias educativas con la comunidad?.

Por último, Señora Directora, reitero mis agradecimientos por el honor conferido, como el valioso obsequio de la suscripción anual a la Revista de Educación, expresando el anhelo de recibir su visita en mi escuela, que como todo maestro, la considero tan hermosa y acogedora, a pesar de ser la más antigua de la provincia; al contemplarla, miramos sus muros agrietados, sus murallas ensombrecidas, pero su espíritu siempre luminoso, alegre y motivador, producto de la alegría de sus niños que a diario traspasan sus umbrales.

Con los más profundos afectos de reconocimiento y gratitud por el gran aporte espiritual, cultural y pedagógico, se despide atentamente de Ud., y digno equipo colaborador.

S.S.S.

Sara Eugenia Ponce Muñoz
Directora Escuela F 642 Santa Rita
Comuna de Pirque, provincia Cordillera
Región Metropolitana

ORIENTACION Y APOYO

LIGIA ARELLANO GARRIDO, directora del Colegio General A. Diego Aracena Aguilar N° 239 de la Corporación de Educación de Las Condes.

Desde hace muchos años deseaba demostrar de alguna forma lo que significa recibir y leer con verdadero interés todo lo que *Revista de Educación* nos transmite. Para mi comunidad escolar (enclavada en un maravilloso lugar como es El Arrayán) es altamente provechoso cada uno de sus interesantes artículos, los cuales entregan orientación, apoyo y nos mantienen en una constante actualidad en nuestro quehacer educativo.

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 Educacionales.
- 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.

PPDD del CPEIP

CINCUENTA Y UN MIL DOCENTES SE HAN INCORPORADO A CURSO-TALLERES DE PERFECCIONAMIENTO



La profesora Silvia Zepeda G., coordinadora del Proyecto de Perfeccionamiento Docente a Distancia del CPEIP, inaugura el trabajo de talleres del citado proyecto, en el Instituto Sagrado Corazón de San Bernardo, Región Metropolitana. Presidieron el acto el director provincial de Educación de Santiago Sur, Roberto Cuadra, y la alcaldesa de San Bernardo, profesora Cristina Salas Wanzel.

(Judith Araya) Se dio comienzo a los curso-talleres de Perfeccionamiento Docente a Distancia que ha estado desarrollando el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación a partir de 1985.

Con ceremonias inaugurales presididas por las autoridades alcaldías, la Dirección Provincial respectiva, los directivos de las Corporaciones o Departamentos de Educación Municipal y un representante del Centro de Perfeccionamiento, en cada comuna se puso en marcha a mediados de junio este proyecto de perfeccionamiento masivo a nivel nacional.

A la fecha, este Proyecto ha logrado incorporar a un total de cincuenta y un mil docentes de todas las regiones, provincias y comunas del país, incluyendo al profesorado de educación parvularia, educación general básica, educación media y directivos superiores.

Este plan, conocido a nivel nacional como el Proyecto de Perfeccionamiento de Docentes a Distancia (PPDD), se realiza por tercer año consecutivo y tiene como objetivo de perfeccionamiento el responder a las expectativas y necesidades de los docentes en el plano académico de acuerdo con la realidad del aula, llegando a aquellos que se encuentran ubicados en las zonas más alejadas de los centros urbanos, o a aquellos que por otras circunstancias no han tenido acceso a un sistema de perfeccionamiento.

Este sistema se desarrolla en colaboración con las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, Direcciones Provinciales y las Corporaciones o Departamentos de Administración de la Educación Municipal (DAEM), lo que ha permitido agilizar el flujo informativo desde y hasta donde se encuentran los profesores matriculados, a todo lo ancho y largo del territorio nacional.

Convocatoria 8º CONCURSO NACIONAL DE CUECA

El Supremo Gobierno, representado por el Ministerio de Educación, a través del Departamento de Educación, convoca oficialmente a los estudiantes de educación básica y media de todo el país a participar en el 8º Concurso Nacional Escolar de Cueca.

Los objetivos de esta actividad son los siguientes:

- Promover y difundir el conocimiento, aprendizaje y práctica de nuestra danza nacional entre los escolares de Chile.
- Rescatar los valores nativos y auténticos de nuestro país, con la participación activa de toda la comunidad.
- Establecer nexos y unificar criterios respecto a: orígenes, investigación, metodología y difusión de nuestra danza nacional, con participación de variadas instituciones afines.
- Ejecutar un encuentro de culminación nacional que canalice las actividades folclóricas de los escolares del país.

Podrán participar en este certamen todos los alumnos regulares de 5º a 8º año de educación básica (nacidos desde 1973 adelante) y de educación media (nacidos desde 1970 adelante), de establecimientos educacionales urbanos y rurales del país, sean éstos municipalizados, particulares subvencionados y particulares.

La participación se concretará obligatoriamente a través de cuatro etapas; ellas son:

- Establecimiento educacional.
- Comunal.
- Regional.
- Nacional.

En la Etapa Nacional participarán las parejas seleccionadas de cada región que hayan cumplido con los requisitos exigidos por las tres etapas precedentes.

Esta etapa tendrá carácter de Muestra Nacional, por lo cual no habrá selección.

La Coordinación Regional de Educación Extraescolar de la región fijará las fechas para cada una de las etapas que correspondan de acuerdo con su propia realidad. Sin perjuicio de ello, la Etapa Regional se entenderá terminada antes del 31 de agosto. Entre el 7 y 16 de septiembre culminará la Etapa Nacional.

En la Universidad de Chile

ANÁLISIS DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO

El 9 y 10 de junio se efectuó en la Casa Central de la Universidad de Chile, en Santiago, una jornada para dialogar sobre el sistema educacional chileno y sus desafíos. Esta reunión fue convocada por el Departamento de Educación de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación de la casa de Bello.

La ceremonia inaugural se llevó a cabo en el Salón de Honor de la Universidad de Chile y fue presidida por el subsecretario de Educación, René Salamé Martín; el decano de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Fernando Valenzuela Erazo y la jefa del Departamento de Educación de esa Facultad, Lucía Izoard.

Iniciado el encuentro, Fernando Valenzuela Erazo señaló que para la casa de Bello es motivo de preocupación lo que ocurre en la educación chilena y que es su obligación preguntarse, dialogar y plantear conclusiones relativas a la descentralización y la eficiencia del sistema y el papel del profesor. Precisó que la tarea educativa era transmisora de cultura, y sobre todo, transmisora de los anhelos por un deber ser que no es la realidad de hoy sino el sueño futuro donde están insertos los valores y el mismo ser del hombre y de la sociedad. Al ofrecer esos sueños a las nuevas generaciones la educación produce una revolución no destructiva sino creativa. Por ello el profesor tiene una fuerza



El secretario ejecutivo del CPEIP, profesor Humberto Alday Aguirre, durante su intervención en las jornadas sobre El Sistema Educacional Chileno y sus desafíos, realizadas en la Universidad de Chile. Junto a él de izquierda a derecha, las profesoras Viola Soto y Lucía Izoard. Al extremo derecho Eugenio Cáceres.

inmensa, en sus manos está la energía del país.

A continuación, el subsecretario entregó lo que él definió como elementos para el análisis y la discusión del sistema educacional chileno. Expresó que no se debe hablar de municipalización ni de privatización, porque el Ministerio sólo ha concedido la administración de los establecimientos a las municipalidades o corporaciones, no ha renunciado a su tarea orientadora. Ha traspasado a esos organismos la labor de preocuparse de la infraestructura y de la administración que el centralismo hacía engorrosa. Ha preparado el camino para que el profesor vuelva a tener su papel creativo en el aula, papel que fue perdiendo en décadas pasadas debido a un énfasis conductista exagerado donde se le decía todo lo que tenía que hacer. Indicó que ha sido ésta una de las épocas más conflictivas para el sistema y que muchos culpan a las autoridades por las medidas que se han debido tomar frente a los profesores. Pero recordó que hace años el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas alertó respecto a que se estaba sobredimensionando el universo docente. Las universidades respondieron que el estudio realizado no era científico y que ellas

eran autónomas. Por otra parte, los institutos y centros de formación técnica que se crearon para dar una respuesta novedosa a las necesidades de profesionales en el campo de la minería, la forestación, la química y las actividades marítimas, también se dedicaron a las pedagogías.

Finalizó diciendo que el profesor ha salido de un sistema para entrar a otro. Es lógico que sienta inquietud e inseguridad. Pero a medida que el profesor se integre irán disminuyendo las tensiones. El problema mayor son las bajas rentas, problema de todo el mundo subdesarrollado en el que no se visualiza solución, porque no se cuenta con los recursos necesarios para dar satisfacción a esta legítima aspiración del docente que el Ministerio ha planteado constantemente a las autoridades.

La jornada prosiguió con trabajo de comisiones y con dos simposios, uno sobre la descentralización y otro sobre la eficiencia del sistema educacional chileno como un desafío para las instituciones formadoras de maestros. En este último participaron el director subrogante del CPEIP, Humberto Alday, el experto en planeamiento educacional, Eugenio Cáceres y la presidenta de la Asociación Chilena del Currículo, Viola Soto.

Comparten experiencias

PROFESORES DE INGLÉS QUE VOLVIERON DE EE.UU.

Siete profesores del Instituto Chileno Norteamericano de Cultura, encabezados por Liliana Baltra, directora académica de esa institución, asistieron a la XXI Convención de TESOL (Teachers of English to Speaker of Other Languages) que se realizó en Miami, Florida, entre el 21 y el 25 de abril. A su regreso compartieron con sus colegas el material recibido en el encuentro y las diversas experiencias adquiridas.

Los docentes que acompañaron a la Directora académica fueron Virginia Fernández, Esternio González, María Elena Peralta, Sonia Riffo, Fanny Rivas y Carlos Vargas.

En el CPEIP

VISITA DEL EMBAJADOR DE ALEMANIA FEDERAL



El embajador de Alemania Horst Kullak-Ublick acompañado por la directora del CPEIP, profesora Marta Soto Rodríguez (a la derecha) y la jefa del Departamento de Alemán, profesora Elizabeth Albarracín Peters (a la izquierda) durante su recorrido por la sede central del CPEIP.

El embajador de la República Federal Alemana Horst Kullak-Ublick acompañado del consejero cultural de la Embajada, Dr. Yohannes Trommer, visitó la sede central del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas en Lo Barnechea. La Embajada de Alemania Federal en Chile ha entregado su valioso aporte a las tareas académicas de la institución desde hace varios años, especialmente a través de los Departamentos de Alemán y de Física; por lo tanto, esta visita permitió que la directora del CPEIP, profesora

ra Marta Soto Rodríguez, pudiera expresarle personalmente, y en los lugares desde donde se ha difundido o se ha utilizado la ayuda alemana, el agradecimiento de la institución por tan importante colaboración.

El Embajador recorrió las diversas secciones del edificio y conoció el desarrollo de tareas y proyectos. La visita fue el resultado de una invitación formulada por la Directora ante el interés del Embajador por conocer la acción nacional e internacional del CPEIP.

Ex presidente del Colegio de Profesores

FALLECE JUAN EDUARDO GARIAZZO BARRIA

El 31 de mayo recién pasado dejó de existir el ex presidente del Colegio de Profesores Juan Eduardo Gariazzo.

Había nacido en Punta Arenas, ciudad donde estudió en el Colegio San José y en el Liceo de esa capital regional. Más tarde ingresó al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, titulándose de Profesor de Técnicas Especiales y Artes Manuales.

Fue uno de los fundadores del Liceo N° 10 de Santiago; cumplió labores do-

centes en el Liceo de San Bernardo. Se le nombró, además, gobernador del Departamento Pedro Aguirre Cerda.

En 1980 el Gobierno lo designó presidente del Colegio de Profesores, cargo que dejó de ejercer en enero de 1986.

En ese período promovió la construcción del Hospital del Profesor, una sentida aspiración del gremio.

Sus funerales dieron motivo para una sentida expresión de pesar de sus compañeros y amigos.

MAPAS: UN NUEVO PROGRAMA ACADÉMICO

En enero de 1988, la Universidad de New Mexico dará inicio a un nuevo programa académico especialmente diseñado para profesionales latinoamericanos. Se trata de la Maestría en Administración Pública, en idioma español (M.A. Program in Public Administration in Spanish: MAPAS).

Este programa académico de doce meses de duración tendrá carácter intensivo y estará destinado a funciona-

55° Aniversario

LICEO MANUEL DE SALAS

Diversas actividades culturales formaron parte del programa de celebración del quincuagésimo quinto aniversario del Liceo Experimental Manuel de Salas, dependiente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El acto central de celebración tuvo lugar el 17 de junio en el Aula Magna del Establecimiento. Las actividades culminaron con una acción social que benefició al Hogar de Menores Nuestra Señora de la Paz de Ñuñoa, comuna de la Región Metropolitana, en la cual está inserto el establecimiento.

El Decreto de fundación del Liceo, fechado el 28 de marzo de 1932, indica que fue creado para ensayar reformas de organización didáctica, nuevos métodos de enseñanza y diferentes agrupaciones de materias de los programas. Tales innovaciones "ensayadas y vigiladas, agrega el documento, permitirán

rios públicos y/o estudiantes de administración procedentes del mundo hispano parlante. El citado curso del posgrado será ofrecido conjuntamente por la División de Administración Pública de la UNM y la Oficina de Cooperación Técnica Internacional, LAPE/OITEC.

Para mayor información dirigirse a: Director, LAPE/OITEC, College of Education, Room 121, The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico, U.S.A. 87131. Teléfonos: (505) 277-2202/277-0289.



El director del Liceo Manuel de Salas, profesor Sergio Jobet Moroni, durante la lectura de su discurso en la ceremonia de celebración de los 55 años del establecimiento.

dar base sólida a las reformas que se intenten en la educación secundaria general”.

En la actualidad el Liceo Manuel de Salas es dirigido por el profesor Sergio Jobet Moroni, y tiene una matrícula de 2.417 alumnos, distribuidos en cursos de enseñanza preescolar, básica y media. Continúa introduciendo distintos enfoques metodológicos y agrupación de contenidos bajo la supervisión directa de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El establecimiento persigue, entre otros objetivos generales, que sus educandos sean responsables consigo mismos, con la sociedad en que viven y con el medio físico natural en que se desarrollan, como asimismo, sean sensibles a las distintas manifestaciones de la cultura humana y conscientes del valor y la necesidad del trabajo como un medio de autorrealización y progreso social.

De la XII Región

PEQUEÑO TRIUNFADOR PLASTICO



Rodrigo Oyarzún Bahamonde recibe el Primer Premio de manos del capitán de navío Enrique Maldonado.

Rodrigo Oyarzún Bahamonde, de la Escuela E Nº 1 de Puerto Natales, provincia de Última Esperanza, XII Región, obtuvo el Primer Premio en el Área Plás-

tica del Concurso Pacífico Mare Nostrium 2.000. El niño logró esta distinción con su pintura titulada “La Pesca” y dentro de la categoría de alumnos de cinco a siete años.

Las autoridades que presidieron la entrega de premios felicitaron con afecto al pequeño pintor; entre ellas se encontraban la directora nacional de Educación, profesora María Piedad Ruiz Ferreras, el capitán de navío Enrique Maldonado y el jefe del Departamento de Educación Extraescolar, Rodrigo Abascal Murrie.

El acto de entrega de premios se realizó dentro del marco de la celebración del Mes del Mar y se desarrolló en el lugar de la Exposición de los trabajos, montada en el Cosmocentro Apumanque, comuna de Las Condes, Región Metropolitana.

Otros ganadores de premios fueron: Fabiola Campos Aspee, de Quilpué, V Región, y Angélica Cancino Carrasco junto con Claudia Cuadra Alfaro, de la comuna de Ñuñoa, Región Metropolitana. También se otorgaron galardones en las áreas literarias, artesanal, de alimentación y del medio ambiente, logrando premios los alumnos de la III, IV, VII y VIII Región.

Dr. Desiderio Papp

PREMIO ANUAL DE EDUCACION SUPERIOR CREDUC

Con el Premio Anual de Educación Superior CREDUC, que otorga la Corporación Santo Tomás para el desarrollo de la Educación y la Cultura CREDUC, fue distinguido este año el doctor Desiderio Papp, quien ha desarrollado una vasta labor en el campo de la educación y el desarrollo de la historia de la ciencia.

Dicho premio fue obtenido en los años anteriores por los connotados académicos: Jorge Millas (1983), Sergio Larraín García Moreno (1984), Juan Gómez Millas (1985) y Jaime Lavados Montes (1986). En 1987, el jurado que discernió esta distinción estuvo constituido por: Héctor Croxatto, Luis Gómez Catalán, Ricardo Krebs, Sergio Larraín, Jaime Lavados, Iván Navarro, Igor Saavedra,

Roque Esteban Scarpa y Jaime Riesco.

Entre las obras del Dr. Papp merecen destacarse: *Más allá del sol*; *Historia de la Física*; *Filosofía de las leyes naturales*; *El problema del origen de los mundos*; *Historia de los principios fundamentales de la Química*; *Panorama general de la historia de la ciencia*; *La unidad de los seres vivos*; *Visión sinóptica de la ciencia* (7 tomos).

Sus publicaciones y su larga trayectoria académica constituyen los principales fundamentos del Premio, que le fue entregado en ceremonia pública, realizada en la Sala América de la Biblioteca Nacional en Santiago, el viernes 3 de Julio.

EN SANTIAGO

BIBLIOTECA PEDAGOGICA ATIENDE A DOCENTES

Fachada del edificio del Museo Pedagógico, ubicado en Compañía 3150, en Santiago.

El Museo Pedagógico de Chile ha abierto al público su valiosa Biblioteca especializada en las ciencias de la educación. Su fondo bibliográfico está a disposición de los profesores, investigadores y alumnos de educación superior e interesados en las acciones educativas. Componen ese fondo bibliográfico estas cuatro importantes materias:

1. Bibliografía pedagógica, la cual reúne obras de filosofía de la educación, psicología pedagógica, psicología del niño y del adolescente (psicología evolutiva), didáctica, historia de la pedagogía y de la enseñanza en Chile, pedagogía comparada, planes y programas de estudio.
2. Bibliografía general sobre diversas materias de la enseñanza, en todos sus niveles.
3. Bibliografía patrimonial, la cual engloba las colecciones antiguas de libros de estudio que fueron utilizados en Chile durante la Colonia, siglo pasado e inicios del presente.
4. Bibliografía documental referente a revistas, folletos y publicaciones en general, sobre los avances experimentales en la enseñanza hasta hoy.

Quienes deseen consultar este material pueden dirigirse al Museo Pedagógico, ubicado en Compañía 3150, comuna de Santiago, el cual ocupa el ala poniente del segundo piso de ese edificio.

Por razones de insuficiencia del local no se está brindando una atención completa en su sección museográfica que guarda valiosos documentos, fotografías, mapas y materiales relativos a la historia educacional chilena. Sin embargo, los interesados en conocer esta interesante colección pueden solicitar autorización para admirarla, como así mismo grupos de estudiantes y delegaciones. Para ello es necesario establecer contacto, previamente, con el profesor Mario Farías Andrade, encargado del Museo Pedagógico, al teléfono 91938 de Santiago.

En Providencia, R.M.

PRIMERA FERIA DEL LIBRO INFANTIL Y JUVENIL

El 1º de julio se inauguró la Primera Feria del Libro Infantil y Juvenil organizada por la Corporación Cultural de Providencia y la Cámara Chilena del Libro. Esta exposición se realiza en una galería comercial de la comuna de Providencia, Región Metropolitana, y permanecerá abierta hasta el 13 de este mes.

Junto con la muestra de libros, se desarrollaron diversas actividades dedicadas a niños, jóvenes, padres y educadores.

Hubo un foro para considerar si las exigencias metodológicas de los programas de Castellano incentivan el hábito de la lectura. Participaron en él la

En Washington

DIRECTORA DEL CPEIP EN REUNION INTERNACIONAL

Con el fin de participar en una importante reunión convocada por el Comité Interamericano de Educación, CIE, de la Organización de Estados Americanos, viajó a Washington la directora del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, Marta Soto Rodríguez.

El encuentro se realizó entre el 4 y el 9 de junio y en él se evaluaron técnicamente los proyectos educativos presentados, en enero de este año, por los países latinoamericanos y caribeños que son miembros del CIE.

A la profesora Marta Soto, como representante chilena, le correspondió intervenir también en la selección de los proyectos para el bienio 88-89 que solicitan cooperación técnica y financiamiento a la OEA y a los demás países miembros.

Cabe señalar que Chile presentó alrededor de diez proyectos educativos para evaluación, todos ellos orientados como lo exige la Organización de Estados Americanos, OEA, hacia la mejora de la calidad de la educación, la planificación, la innovación curricular y el perfeccionamiento de agentes educacionales.

Por último, hay que resaltar que todos los proyectos elaborados en el área de la educación y que esperan aprobación y financiamiento son de aplicación regional, para poner en práctica en cualquier nación del continente, y apuntan, fundamentalmente, hacia los sectores: marginales, rurales, de extrema pobreza y de educación básica.

profesora Teresa Clerc, Premio Nacional de Educación; el Premio Nacional de Literatura, Roque Esteban Scarpa; el profesor Ernesto Livacic y el jefe del Departamento de Castellano del CPEIP y miembro del Consejo Editor de esta revista, profesor Gerardo Ruiz B.

En encuentros y conferencias tomaron parte varios colaboradores de nuestra publicación: Cecilia Beuchat, Manuel Peña, Felipe Alliende.

La coordinación de todas estas actividades estuvo a cargo del Centro Cultural para la juventud de la Corporación Cultural de Providencia.

En Angol, IX Región

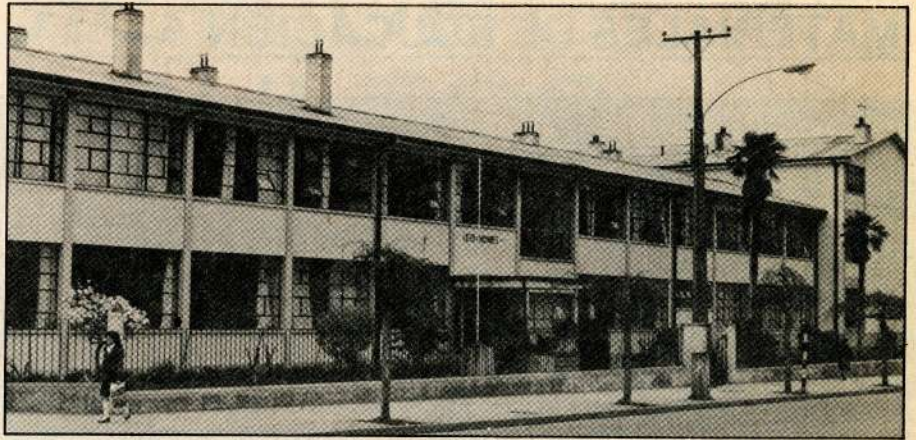
CENTENARIO DEL LICEO B 3

El Liceo B 3 de Angol es otro de los tantos establecimientos educacionales donde día tras día se ponen en acción los agentes que protagonizan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de todo nuestro territorio. Sin embargo, su larga trayectoria de cien años de entrega a la comunidad y a la patria nos hacen valorar el enorme significado que ha tenido en la vida y formación de tantos hombres y mujeres convertidos en personas útiles; significado y valor que se extienden a la comunidad de la provincia de Malleco a la que sirve por tantos años, habiéndose convertido en símbolo de tradición y cultura, en el que el cultivo y amor por las letras, la ciencia y el arte ha sido primordial preocupación de quienes han dirigido su acción a través de los años.

Fundado en 1887, inició sus actividades docentes en 1888 con 35 alumnos, cantidad que aumentó durante el año, llegando a 98 matriculados. Actualmente tiene un total de 1.298 educandos, de los cuales 262 son adultos.

Sus primeras aulas fueron las correspondientes a un local comprado a un particular de la ciudad, en aquella época bullente de actividad gracias a la abundancia de trigo y al empuje de algunos hombres de empresa; hoy ocupa un edificio construido para el funcionamiento de la Escuela Normal, actualmente suprimida, contando con gimnasio, laboratorios de Física y Química, cancha de básquetbol, biblioteca y algunos medios audiovisuales obtenidos con la cooperación de toda la comunidad liceana.

En sus comienzos, el personal que atendió al Liceo estuvo constituido por su rector Enrique Ballacey Cottoreau; inspector, Delfín Sotomayor; profesor de Aritmética, Juan Faúndez; Gramática, Tobías Sepúlveda; Francés, Geografía e Historia Sagrada, Enrique Ballacey C.; Curso Preparatorio, Tobías Sepúlveda. Su actual rector es Leonardo A. Méndez Brieres, quien junto a otros cuatro docentes directivos, cuarenta y cuatro docentes, cinco paradoscentes, tres administrativos y cinco auxiliares ponen todo su empeño en hacer de la educación una labor realmente válida para la vida; que acreciente el "saber" para el "ser"; que conduzca al encuentro de su identidad, que proporcione oportunidad de descubrir la voca-



Liceo B 3 de Angol, símbolo de tradición y cultura.

ción a cada uno, que depure los sentimientos y los valores positivos.

El establecimiento cuenta con profesores que aman la vida y se entregan de lleno a las actividades que afloran de los intereses y habilidades de los alumnos, ya sea en el desarrollo del currículo, en las actividades extraescolares y de proyección hacia la comunidad.

Al cumplir su primer centenario, toda la planta del Liceo B 3 Enrique Ballacey Cottoreau se siente orgulloso de pertenecer a ella y piensa que su aporte es valioso y que este plantel seguirá espar-

ciendo auténticos valores, para que el país crezca y avance día a día.

El centenario se celebra el 11 de octubre; sin embargo, las actividades conmemorativas ya se han iniciado con la puesta en marcha de un sismógrafo y una Clase Magistral del Decano de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de La Frontera. Diversas charlas, exposiciones, un Campeonato Nacional de Vóleybol, conciertos, presentaciones teatrales, una edición especial de la Revista *Enfoque Juvenil* y otras darán brillo a este acontecimiento.

Arturo Piga D.

FALLECE DISTINGUIDO COLABORADOR

En la década del 40 un libro era comentado en los círculos intelectuales chilenos y era leído con avidez. Se trata de *Adolescencia y cultura*, de Arturo Piga D. Ahí el autor volcaba su gran inquietud sobre el conocimiento de la juventud y difundía una serie de estudios y de teorías sobre la edad juvenil que iban descubriendo una edad al parecer desconocida. Junto con el conocimiento pedagógico del tema el autor demostraba su gran cultura, entregando una vasta antología en donde varios fragmentos de obras literarias retrataban al joven y demostraban algunos aspectos de esas teorías.

Fue un libro revelador y seguramente existe aún en muchas biblio-

tecas. El texto sobrevive a su autor que ha muerto hace algunos días en medio del dolor de sus familiares y amigos y de sus muchos discípulos.

El N° 29 (Segunda época) de junio de 1945 la *Revista de Educación* se adelantaba a la publicación del libro entregando a sus lectores algunos materiales que luego formaron parte del texto. Era una manera de informar y de difundir la obra de un educador que constantemente utilizó nuestras páginas para enviar su mensaje y compartir su experiencia.

Lamentamos su muerte, pero estamos ciertos que su obra perdurará en el recuerdo de sus discípulos y muchas de sus palabras seguirán siendo parte de nuestra historia.

En la UNESCO de Santiago

TALLER REGIONAL SOBRE MEJORAMIENTO DE PRODUCCION DE MATERIALES DE EDUCACION



En la fotografía se observa la presencia de los representantes de Chile, Venezuela, Panamá, Haití, Nicaragua y México, quienes participaron en el Taller convocado por la UNESCO.

Entre el 27 de mayo y el 5 de junio recién pasado se efectuó en la sede de la Unesco de Santiago de Chile el Taller Regional sobre Mejoramiento de Producción de Materiales de Educación en Población para la Enseñanza Primaria y la Postalfabetización. A dicho evento fueron convocados aquellos países de la región que realizaron trabajos relativos a educación en población en los sistemas de educación formal e informal.

Las localidades de Melipilla y Poimaire fueron seleccionadas para el estudio inicial con el propósito de detectar las necesidades y problemas directamente en la realidad. Luego, al interior del Taller y como metodología de trabajo se invitó a los participantes a buscar formas de mensaje que permitieran ir en solución de las necesidades y problemas detectados para, finalmente,

analizar los medios seleccionados, la efectividad del mensaje y el cambio de actitudes que implica un proceso vivido en la comunidad.

Este Taller Regional contó con la asistencia de representantes de México, Haití, República Dominicana, Guatemala, Nicaragua, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Panamá, Venezuela, Ecuador, Perú, Bolivia y Paraguay. Por Chile participaron las profesoras Nancy Duchens S. y Victoria Castro. El CPEIP fue especialmente invitado, quien presentó el material experimental elaborado por el Departamento de Ciencias Sociales sobre "La Población Latinoamericana" y "La Población Mundial, características y problemas actuales". La exposición de esta experiencia estuvo a cargo de la profesora Clara Díaz Riera como coautora de estos materiales de Educación en Población.

En Santiago

ALCALDE INAUGURA PROYECTO DE COMPUTACION EDUCACIONAL

(Julia Venegas Quiroz) En la Escuela D 88 Salvador Sanfuentes se efectuó una ceremonia que dio inicio al Primer Proyecto de Computación Educacional a nivel de establecimientos municipalizados de la comuna de Santiago.

La ceremonia fue presidida por el alcalde Carlos Bombal Otaegui, que en su alocución hizo un llamado a todo el sector privado allí presente a colaborar en la gran gestión educativa y agradeció la feliz iniciativa de la Empresa EDUMATICA S.A. por su participación en esta primera etapa de un proyecto que abarcará más establecimientos municipalizados y para lo cual señaló como indispensable la participación de toda la comunidad.

El programa que se aplica en la Escuela Salvador Sanfuentes, que dirige el profesor Alfredo Catalán, tendrá una duración de un año calendario y favorece a 1.080 alumnos de primero a octavo año. Para ello cuentan con quince computadoras proporcionadas por EDUMATICA sin costo para el colegio.

Los alumnos concurren a clases en jornada alterna por un período de noventa minutos semanales. Cada computador es utilizado por tres alumnos y son dirigidos por especialistas de la empresa.

Existe un laboratorio con cinco equipos donde se nivela a los alumnos más atrasados y se avanza con los más adelantados.

Por otra parte, todos los profesores del establecimiento tienen un bloque de Computación semanal, se interiorizan sobre el aprendizaje y el avance de sus alumnos.

Como complemento de esta actividad la empresa está impartiendo en la misma escuela un curso de Computación Educacional al cual concurren sesenta profesores básicos de diversos establecimientos de Santiago, los que se desempeñarán posteriormente como profesores de esta especialidad.

LA EDUCACION DE ADULTOS, COMPROMISO DE TODOS



La educación es una tarea social que debe abarcar a todos los ciudadanos; es decir, la integración de un individuo a su sociedad está dada, en una parte fundamental, por la enseñanza que reciba de las estructuras educacionales. Sin embargo, en realidades como la nuestra, un importante sector de la población queda marginado de la posibilidad de educarse en el sistema regular, o debe interrumpir sus estudios a muy temprana edad, por razones económicas, principalmente, lo que determina que dicho sector quede, en gran medida, fuera del proceso de desarrollo económico y social.

En este contexto, la Educación de Adultos es una tarea prioritaria que debe asumir todo el conjunto social y aunque el Estado tiene un rol preponderante en ella, en aras del bien común, también la iniciativa de particulares es de vital importancia, pues, además del imperativo de solidaridad social, existe un beneficio para todos al tener una sociedad más integrada.

De allí el gran desafío que actualmente se plantea tanto al sector municipal como a las corporaciones del área privada que han pasado a ejercer la administración de establecimientos educacionales, pues de su creatividad, interés y esfuerzo dependerá mantener o superar lo que hasta el momento se ha obtenido. Es de esperar que cada comuna se preocupe de la Educación de Adultos incorporando programas especiales que satisfagan las reales necesidades de este sector de nuestra población tan necesitada de un mejoramiento en sus condiciones de vida.

En las páginas siguientes damos a conocer algunos aspectos de la Educación de Adultos en Chile, comenzando por la experiencia de los Centros de Educación Integrada, aplicada en algunas Regiones de nuestro país durante diez años, bajo el patrocinio del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación. Luego entregamos una visión del rol que compete a los docentes de este

campo, ya que el estilo que éstos den a la relación con sus alumnos, así como sus métodos y actitudes son más valiosos que el contenido de la enseñanza en sí misma. Cabe destacar en este sentido el esfuerzo del Instituto Nacional de Capacitación (INACAP) por incluir en sus planes un programa especial de preparación de maestros en el ámbito de Educación de Adultos.

Por último, presentamos el testimonio de directores y ex alumnos de dos establecimientos que reflejan algunos aspectos del quehacer actual en Educación de Adultos en la Región Metropolitana: la Escuela Municipal E 426 de la comuna de Pudahuel inserta en el sistema Nacional de Educación, y la Corporación de Educación La Araucana que con programas especiales funciona fuera del sistema regular, aunque comprometida con todo el quehacer educativo del Ministerio de Educación.

Prof. Julia Venegas Quiroz
Miembro del Consejo Editor
Coordinadora del Tema Central

Centro de Educación Integrada de Adultos

PROPUESTA Y ESPACIO EDUCATIVO PARA LOS ADULTOS

Prof.: Natalio Lozano Cádiz
Jefe del Departamento de
Educación de Adultos, CPEIP

El presente artículo da a conocer las principales características y resultados de la experiencia Centro de Educación Integrada realizada en cinco regiones del país y en doce ciudades. Durante diez años (1976-1986) el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas patrocinó y asistió técnicamente la ejecución de cada una de estas experiencias efectuadas por las Secretarías Regionales, Direcciones Provinciales de Educación y Corporaciones de Educación Municipal.

ANTECEDENTES

En 1976 la Conferencia de Nairobi reconoce que:

- "El derecho a la educación es un derecho fundamental de toda persona".
- "La Educación de Adultos debe estar concebida en función de las necesidades de los participantes aprovechando sus diversas experiencias".
- "Debe ser permeable con el sistema de educación y el contexto social, cultural y económico."
- "La enseñanza escolar y superior y la formación profesional inicial deberían proyectarse como elementos igualmente indispensables de un sistema de educación coordinado y diferenciado que responda a los imperativos de una educación permanente."
- "Las actividades de Educación de Adultos deberían permitir, a las personas que lo deseen, la formación necesaria para lograr calificaciones escolares o profesionales oficialmente confirmadas por certificados de estudio, equivalentes a las que otorgan los sistemas de educación formal o que

posibiliten continuar la educación en estos sistemas."

- "Las actividades de Educación de Adultos deben disponer de espacios específicos con equipos polivalentes o integrados."
- "Con objeto de fomentar la participación más amplia se recomienda el uso de programas de enseñanza a distancia" (Informe Conferencia General de la UNESCO, 1976).

Estos postulados de la Conferencia General de la Comisión de las Naciones

● RESULTADOS DE UNA IMPORTANTE EXPERIENCIA DE LOS CENTROS DE EDUCACION INTEGRADA DE ADULTOS PATROCINADA Y ATENDIDA POR EL CPEIP DURANTE DIEZ AÑOS EN CINCO REGIONES Y EN DOCE CIUDADES.

● UNO DE LOS OBJETIVOS DEL PROYECTO FUE PROCURAR UNA FORMACION INTEGRAL SOBRE LA BASE DE LOS PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, reunida en Nairobi del 26 de octubre al 30 de noviembre de 1976, imprimen a la Educación de Adultos su exacta valoración del proceso de obtención, continuidad y permanencia del saber, en función de prevenir, además de la ignorancia, la obsolescencia humana mediante la adquisición, renovación y actualización constante de conocimientos, facilitando al adulto la asimilación, dominio y utilización de los avances de la ciencia y la tecnología.

Es necesario plantear estas recomendaciones, pues hasta la Conferencia de Nairobi se venía recalando como opción principal en las estrategias de Educación de Adultos la educación no formal.

La hipótesis que sustentó el proyecto fue que los conceptos de educación formal y no formal no son excluyentes, por lo cual son posibles ambos tipos de educación, a la vez, teniendo en cuenta las realidades de cada localidad.

Con las conclusiones de Nairobi, sus recomendaciones y las experiencias acumuladas en el Centro de Perfeccionamiento, a través de sus programas de Educación de Adultos, bajo el auspicio de la OEA, se inició y apoyó el Proyecto Centro de Educación Integrada cuyo origen estuvo en la IX Región, Temuco.

La base de esta experiencia tuvo como fin crear un Centro de Educación de Adultos, cuya estructura curricular rompiera con la tradicional desconexión existente entre los canales de Educación General, Educación para el Trabajo y Educación para la Organización y Participación Social aplicando una concepción humanista integral que aunara lo científico, lo técnico y lo cultural con una



A través del currículo flexible cada C.E.I.A. ofrecía a los adultos de la comunidad oportunidades educativas de acuerdo con necesidades, intereses personales y aptitudes. Alumna del Liceo E 426 de Pudahuel en el taller de Peluquería.

proyección social y económica, acorde con las características específicas del medio y las necesidades de la población (Proyecto Centro de Educación Integrada de Adultos, Temuco 1979).

Los objetivos generales del proyecto, desde su inicio hasta su conclusión, fueron los siguientes:

- "Procurar una formación integral sobre la base de la puesta en práctica de los principios fundamentales de la Educación de Adultos en el marco de la educación permanente."
- "Elaborar y aplicar gradual y progresivamente una estructura curricular destinada a ofrecer a los adultos una educación de carácter integral."
- "Diseñar y emplear un currículo integrado de Educación de Adultos, cuyos contenidos se expresan a través de distintas modalidades de organización" (Centro de Educación Integrada de Adultos. Documento 18.689, CPEIP).

Los siguientes supuestos básicos permitieron desarrollar a los C.E.I.A. su propio modelo, logrando así que cada uno de ellos formulara su propio programa al servicio de la comunidad y de los adultos.

EL C.E.I.A. COMO UNA UNIDAD EDUCATIVA DE ADULTOS

Para que el C.E.I.A. sea una entidad total se requiere de un establecimiento de la comuna, provincia o región que ofrezca diversos programas, sean estos de educación formal o no formal, educación laboral y sociocultural, de acuerdo con las características, necesidades e intereses de sus participantes, teniendo presente que éste debe convertirse en un verdadero centro cultural al servicio de toda la comunidad.

Este supuesto se hace realidad cuando:

- Los programas educativos responden a necesidades e intereses de los adultos participantes.
- Su desarrollo se adapta a las condiciones concretas de la vida cotidiana de esa comunidad.
- Participa la comunidad en la toma de decisiones en todos los niveles del proceso educativo.
- Los sistemas de evaluación y certificación garantizan una adecuada modalidad de promoción mediante el sistema de crédito u otro.
- Las metas de cada uno de los programas promueven el desarrollo total del hombre, de una imagen realista de sí mismo y responden inteligentemente

a los desafíos que le presenta el medio ambiente.

EL MODELO CURRICULAR

Para poder cumplir con estos supuestos se propuso un currículo integrado flexible que tuviera dos dimensiones básicas:

- a) "Dimensión instrumental que se refiere a la organización en cuanto a preparar personal calificado para el desarrollo de las habilidades específicas que requiere un oficio, teniendo como finalidad el aumento de la productividad y la promoción ocupacional de los adultos."
- b) "Dimensión sociocultural diseñada para proporcionar los conocimientos sobre temas culturales y sociales así como desarrollar su capacidad de captación y solución de los problemas de su comunidad" (Lozano C. Natalio. "Un modelo curricular para un Centro de Educación Integrada de Adultos". Documento 20.515, CPEIP).

Los procesos de planificación curricular tuvieron tres fuentes de inspiración: la persona, el sistema social y la vida del trabajo.

La persona, considerada como el centro de la formación y fin último; el sistema social, conceptualizado como la comunidad donde se desarrolla la persona; la vida del trabajo como proceso de desarrollo de la comunidad, localidad o región (Lozano, N. Ibíd).

Este modelo curricular se debe manifestar en cada uno de los niveles del diseño y del proceso: en la generación de objetivos, selección de contenidos y estrategias de aprendizaje, elaboración de medios y evaluaciones.

A través del currículo flexible cada C.E.I.A. ofrecía a los adultos de la comunidad oportunidades educativas de acuerdo con necesidades, intereses personales y aptitudes.

Es así como se configuran áreas interrelacionadas e interactuantes, las que teniendo al adulto como centro visualizan áreas en lo cultural, lo laboral, tiempo libre, ciencia y tecnología, lo cívico y lo familiar (Lozano, N. Ibíd).

Cada una de estas áreas originó acciones educativas integradas, las que se materializaron en programas formales y no formales de educación.

LA ADMINISTRACION, UNA TAREA COMPARTIDA

Administrar un centro educacional con estas características necesita de estrategias que aseguren la congruencia de



La Educación de Adultos debe ofrecer diversos programas al servicio del adulto y de la comunidad. En la fotografía, alumnos del Liceo E 426 de Pudahuel trabajan en el taller de Mecánica Automotriz.

los objetivos con las necesidades y elementos que activen el desarrollo de la opción.

En el C.E.I.A. la presencia del adulto como participante de su propia formación involucra un sistema de organización diferente al tipo de relaciones de las estructuras tradicionales.

El sistema social de la comunidad constituye igualmente un elemento condicionante y de referencia para la administración.

Los procesos administrativos se orientaron a asegurar una comunicación fluida que posibilitara operar el máximo de información para facilitar las opiniones y los efectos que estas opiniones tienen en la toma y ejecución de las decisiones.

Las bases administrativas que orientaron a cada C.E.I.A. permitían que cada uno de ellos fuera una unidad viva, del cual todos se sintieran responsables, y donde cada uno asumiera el compromiso de colaborar en el logro de sus objetivos y participar en su proceso de desarrollo (Proyecto Centro de Educación de Adultos. Documento base, CPEIP, agosto, 1979).

LA EXPERIENCIA C.E.I.A. EN ACCION

El proyecto Centro de Educación Inte-

grada formulado por el Centro de Perfeccionamiento durante el año 1979 fue localizado en:

V REGION

Centro de Educación Integrada de Adultos de La Ligua:

Organizado por la Municipalidad de La Ligua, en el año 1981. Desarrolló actividades en educación básica y media, presencial y a distancia y capacitación técnica básica. En 1985 por Decreto Municipal el C.E.I.A. La Ligua adquiere carácter legal acentuando sus actividades en la sede y en centros abiertos de la localidad. Su matrícula promedio durante el período que recibió asistencia del CPEIP fue de 600 participantes.

Centro de Educación Integrada de Adultos de San Felipe:

Fue dependiente de la Secretaría Ministerial de Educación hasta 1986. Se creó sobre la base de una escuela especial. Realiza programas de educación general básica presencial y de capacitación técnica. La matrícula promedio ha alcanzado a 550 personas, casi todas mujeres.

Centro de Educación Integrada de Adultos de Los Andes:

Instituido por la Secretaría Ministerial de Educación, funciona desde 1981, a partir de la Escuela Especial de Adultos



El currículo en la Educación de Adultos tiene que preparar personal calificado para el desarrollo de las habilidades específicas que requiere un oficio.

Foto tomada en el Liceo E 426 de Pudahuel.

F 134. Cuenta con una completa gama de talleres técnicos, lo que permitió orientarlo a una educación técnica especializada, además llevó a cabo programas de educación general básica presencial y a distancia y educación media a distancia. Su matrícula promedio hasta 1986 era de 800 alumnos; durante el año recién pasado este Centro fue traspasado a la Municipalidad.

VIII REGION

Centro de Educación Integrada de Adultos de San Carlos:

Organizado por la Municipalidad de San Carlos y su origen ha sido la experiencia de Unidades Operativas Educativas del Proyecto Alberto Masferrer. Trabaja desde el año 1980 y comprende cursos en educación básica y media presencial, básica a distancia. Practica un fuerte programa en educación técnica

ca fundamental y educación técnico profesional en el área comercial. Su matrícula promedio abarca a 300 alumnos.

Centro de Educación Integrada de Adultos de Concepción:

Funciona desde 1982 y cumple programas de educación básica y media presencial y programas de desarrollo social. Su matrícula promedio comprende 800 personas. Depende de la Universidad de Concepción.

IX REGION

Centro de Educación Integrada de Adultos de Valdivia:

Se inicia en la Escuela Especial de Adultos F 59 y depende de la Secretaría Ministerial de Educación, lleva a la práctica programas en educación general básica presencial y a distancia, programas de capacitación técnica en las áreas de servicio y electricidad. Funciona desde 1981 y fue traspasado a la Municipalidad en 1986. Su matrícula promedio fue de 600 participantes.

Centro de Educación Integrada de Adultos de Osorno:

Organizado por la Secretaría Ministerial de Educación sobre la base de catorce Telecentros de educación básica, no contó nunca con una sede fija. Creado en 1981 y traspasado en 1986, sus programas son de desarrollo social. Atiende a las Juntas de Vecinos, Centros de Madres y otras organizaciones de la comunidad. Su matrícula promedio llegó a 400 participantes.

Centro de Educación Integrada de Adultos de Temuco:

El Centro de Educación Integrada de Adultos de Temuco fue el primero que funcionó por iniciativa de la Secretaría Ministerial en 1976. El año 1980 el CPEIP lo declara Proyecto experimental hasta diciembre de 1985 (CPEIP Resolución Exenta N° 945, abril 1980). Esta experiencia fue contemporánea con el traspaso de la administración de establecimientos educacionales a las municipalidades, y así la sede del C.E.I.A. fue traspasada a la Municipalidad de Temuco, dejando de depender de la Secretaría Ministerial Regional de Educación y manteniendo el carácter de Liceo Experimental de Adultos, desde el punto de vista técnico pedagógico. El gran objetivo del C.E.I.A. Temuco se puede resumir en la formación y capacitación de los adultos y en el diseño y aplicación de un currículo integrado (Evaluación de la experiencia C.E.I.A. en el Liceo B 20 de Temuco. Documento 25.402. CPEIP, diciembre 1985).

La trayectoria de la experiencia del

C.E.I.A. Temuco marca el sello de cada una de las experiencias de C.E.I.A. apoyadas en el CPEIP en este decenio.

XII REGION

Centro de Educación Integrada de Adultos de Punta Arenas:

Fue establecido en 1981 por la Secretaría Ministerial de Educación. En 1984 fue traspasado a la Municipalidad. Una escuela industrial dotada de laboratorios y talleres técnicos constituyó su sede, lo que permitió desarrollar programas de capacitación técnica y educación técnico profesional, también la producción de materiales para la educación básica y media de adultos a distancia atendiendo a más de cuatro mil alumnos distribuidos desde Punta Arenas hasta Tierra del Fuego.

(Experiencia El Centro de Educación Integrada de Adultos, CPEIP, septiembre 1983, Informe OEA).

LA EXPERIENCIA C.E.I.A. COMO PROCESO DE DESARROLLO

Desde el punto de vista de los objetivos podemos establecer que cada una de las sedes que dieron origen a los C.E.I.A. en los distintos puntos del país funcionaban con locales y objetivos separados para cada uno de los niveles y modalidades.

La primera etapa se caracteriza por la integración de las diferentes instancias educativas en un establecimiento educacional exclusivo para adultos; paulatinamente esta concentración permitió configurar un proyecto con una concepción educacional y un proyecto particular en cada C.E.I.A. abarcando lo administrativo y cada uno de los programas de adultos dentro de un todo orgánico (Ortiz, Carlos y otros. *Evaluación C.E.I.A.* Documento 25.402. CPEIP).

Los productos evaluativos presentados en la etapa de organización de los C.E.I.A. se resumen en sus puntos más relevantes como sigue:

- Elaboración de un diseño curricular global.
- Preparación de un plan anual operativo de cada uno de los C.E.I.A.
- Organización de equipos de trabajo (Ortiz, Carlos y otros. *Obra citada*).

Las evaluaciones efectuadas por cada C.E.I.A. en esta etapa acentúan la preocupación por las dificultades administrativas en cuanto a la rotativa de personal directivo como administrativo y docente.

Se puede concluir que la administración de cada uno de los C.E.I.A. se fundamentó en mantener la vigencia de sus objetivos, a pesar de las dificultades administrativas, y sus metas no sufrieron cambios, ya que sus acciones siempre se orientaron hacia el fin último de cada proyecto educativo, que es la formulación de un currículo integrado y flexible (Ortiz, Carlos. Obra citada).

CONCEPCION CURRICULAR DE LOS C.E.I.A.

El currículo academicista, copia de los programas de niños y jóvenes, ha sido una constante historia en la Educación de Adultos, escuchando hasta hoy día, defensores de esta modalidad y obligando, la perentoria presencia del educando adulto a concurrir y proseguir el mismo camino de los jóvenes cuya única vocación y destino social, hoy, es el estudiar.

El currículo integrado para la Educación de Adultos termina con el criterio de concebir la educación como copia del currículo de niños y jóvenes. Esta concepción acaba con la desagregación curricular y transforma las partes en un todo, dando la posibilidad de que el adulto se incorpore, prosiga o finalice su educación formal de acuerdo con sus verdaderos intereses y necesidades, relacionando lo cultural con el desempeño social, económico, más que en el puro objetivo de la educación tradicional.

El currículo llevó a cabo en cada sede tres líneas fundamentales de acción:

- Formación general (educación básica y media)
- Desarrollo social y cultural (educación familiar y comunitaria, actividades culturales, deportivas, recreativas, etc.) (Proyecto Multinacional de Educación de Adultos, Informe OEA. CPEIP).

El desarrollo del modelo estuvo sustentado en el Decreto 190 del año 1977, para la educación media y los programas transitorios para la educación básica, ratificado el año 1982 por el Decreto N° 77.

Los esfuerzos innovadores en el currículo estuvieron orientados hacia:

- Incorporar cursos técnicos.
- Atender individualmente al adulto, desarrollando nuevos procesos metodo-

lógicos en la programación y desarrollo de las asignaturas.

- Realizar un trabajo cooperativo entre docentes y discentes, permitiendo la participación y responsabilidad en su accionar.
- Promover cursos de capacitación social a nivel de dirigentes y bases vecinales.
- Abrir la cobertura educacional ofreciendo modalidades presenciales y a distancia durante doce horas al día.

IMPLEMENTACION DEL CURRÍCULO

Tanto en Temuco como en Punta Arenas se produjo material modular para la educación media a distancia, diseñado y elaborado por cada una de estas sedes, con el apoyo técnico del CPEIP.

El CPEIP apoyó cada proyecto con asistencia técnica y con un curso de especialización en Educación de Adultos, con un total de 680 horas pedagógicas en régimen mixto (presencial y a distancia), en las siguientes áreas:

- Teoría de la Educación de Adultos.
- Psicología general y del aprendizaje de adultos.
- Metodología de la Educación de Adultos.
- Currículo de la Educación de Adultos.
- Administración de la Educación de Adultos.
- Metodología de Proyectos.
- Evaluación de la Educación de Adultos.

La transferencia de la experiencia C.E.I.A. Temuco al Sistema Nacional de Educación se inició a partir de 1980, como consecuencia de la participación del personal coordinador y directivos de la experiencia en los Encuentros Nacionales de Educación de Adultos de ese año y los siguientes.

CONCLUSIONES

Las experiencias realizadas en los Centros de Educación Integrada de Adultos han entregado resultados de variado orden con diferentes tipos de efectos.

Entré los resultados obtenidos se destacan:

- La idea del Centro Integrado de Educación de Adultos es factible de ser puesto en práctica en el sistema nacional educacional, ya que al ubicar en un solo establecimiento múltiples posibilidades educativas, concentra los esfuerzos y oportunidades que se les ofrecen a los adultos en materia de educación.
 - Los esfuerzos por materializar un currículo integrado trascendieron los marcos de los C.E.I.A. y han sido recogidos en forma parcial en la estructura de los planes y programas de la educación fundamental y técnico elemental de adultos aprobado por Decreto 1413 y 1414 del Ministerio de Educación en 1983.
 - En el plano metodológico la modalidad a distancia en la educación media de adultos es un ejemplo de iniciativa factible de realizar, siempre que se cuente con el apoyo legal respectivo.
 - La adaptación de los planes y programas vigentes y tomados éstos, sólo como factor referencial, demuestra que es posible enriquecerlos y adecuarlos a realidades particulares.
 - La organización de formas educativas distintas permitió la elección de modalidades de acuerdo con las necesidades de los adultos.
 - El proceso enseñanza-aprendizaje se vio enriquecido por dos factores fundamentales:
 1. El cambio de actitud de los docentes con respecto al adulto que aprende, y
 2. La responsabilidad del alumno adulto con la unidad educativa y con los objetivos con los cuales se compromete.
 - El proceso de municipalización si bien es un principio, redujo las posibilidades de recursos, una vez comprendida la idea ha permitido en las municipalidades su inclusión como modalidad viable.
 - La metodología de transferencia propiciada por el CPEIP, a través de Encuentros Interregionales y Nacionales, ha posibilitado que ella sea conocida por el subsistema nacional.
- En síntesis, la experiencia de los C.E.I.A. ha sido una contribución que de uno u otro modo ha impartido orientación a la educación de Adultos del país.

INACAP

LA EDUCACION DE ADULTOS EN EL PLAN DE FORMACION DE PROFESORES

● EDUCACION DE ADULTOS ES UNA ASIGNATURA ESPECIAL QUE ESTA PRESENTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGIA EN EDUCACION BASICA QUE IMPARTE INACAP.

● INACAP DECIDIO REALIZAR ESTA TAREA AL DETECTAR UNA ABIERTA FALTA DE ATENCION EN LA FORMACION DE EDUCADORES DE ADULTOS.

Desde su creación en 1966 y por mandato legal, INACAP ha desarrollado su acción en una de las vertientes de la Educación de Adultos, cual es, la Formación Profesional.

En estrecha concordancia con los planes de desarrollo del país, al depender de la Corporación de Fomento de la Producción (CORFO), el Instituto ha atendido a jóvenes y adultos, en función de sus necesidades, especialmente relacionadas con el desempeño laboral, sea para incorporarse al proceso industrial y productivo, reciclarse en él o asumir nuevas responsabilidades en el trabajo.

En el terreno de la formación profesional, diferentes factores, provenientes de la realidad nacional, de las recomendaciones de organismos internacionales vinculados con la educación, así como la experiencia institucional, determinaron la creación, entre otras, de la carrera de Pedagogía en Educación Básica. A ello se agregaba que los hechos evidenciaban una abierta falta de atención a la formación de Educadores de Adultos. Estos antecedentes pueden conocerse más analíticamente en el Proyecto de la

Urit Sonia Lacoa Meza
Jefa de la Carrera de Educación Básica
INACAP
Sede Colón, Santiago



Alumnos de Pedagogía Básica de INACAP, en cuyo proceso formativo está presente la asignatura de Educación de Adultos.

carrera de Pedagogía Básica, Educación Permanente, elaborado por INACAP en 1982.

ASIGNATURA ESPECIAL

La carrera está concebida en dos grandes áreas, de Formación General y otra de Formación Pedagógica, ambas compuestas por subáreas.

Dentro de ésta última área tenemos las subáreas de Formación Pedagógica

General y de Formación Pedagógica Específica.

En el proceso formativo, la Educación de Adultos es una constante que está presente en cada subárea. Como asignatura especial se ubica en el área de la Formación Pedagógica, destinada a integrar conocimientos y a consolidar fundamentaciones de orden antropológico-socio-cultural y de orden metodológico en relación con la educación de la persona adulta.



Los estudiantes de INACAP, sede Colón, junto con su formación en aula realizan práctica profesional con adultos, donde descubren que más importante que la preparación de materiales es el respeto para el alumno.

METODOLOGIA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

En consecuencia con sus propósitos, utiliza una metodología participativa, donde el docente es un facilitador del aprendizaje. Importa que el estudiante viva una metodología en la cual se respeta al adulto en sus necesidades, se le considera en su contexto vital y se le reconoce y estimula como auténtico gestor de su propio desarrollo y el de su entorno humano y natural. Esto se especifica en el perfil del docente y principios orientadores de la carrera que se incluyen en el proyecto de INACAP ya citado.

PRACTICA PROFESIONAL

Paralelamente a la formación en aula, se desenvuelve la práctica profesional, experiencia gradual y progresiva que consta de cinco niveles durante la carre-

ra. Hasta el momento, sólo uno de ellos se realiza con adultos, los cuatro restantes se centran en trabajo con niños, en diferentes ciclos. Existe la intención de intensificar la práctica con adultos a medida que los recursos disponibles así lo permitan.

La práctica con adultos se ha efectuado en su mayor parte en escuelas de educación básica de adultos.

Durante 1986, quince escuelas de este tipo colaboraron con la institución permitiendo la incorporación, en calidad de ayudantes, a alumnos de la carrera.

PROGRAMAS ESPECIALES

Ha habido, además, algunas experiencias en programas especiales impulsados por diferentes organizaciones educativas. Por ejemplo, alumnos nuestros participaron como monitores en un programa de alfabetización del Depar-

tamento de Desarrollo Comunal de la Ilustre Municipalidad de Macul. Resultó de alto interés también el concurso de estudiantes de la carrera, en calidad de ayudantes en las sesiones presenciales, en el programa de Capacitación Ocupacional Básica a Distancia desarrollado con trabajadores de la Compañía Minera La Disputada de Las Condes, uno de los programas de la Dirección de Capacitación de nuestro Instituto.

Igualmente enriquecedora fue la oportunidad concedida por la Escuela D 101 de Santiago para que alumnos practicaran en los telecentros que funcionan en la Casa Correccional de Mujeres, en el Centro Antialcohólico de Villa Francia, entre otros.

Es importante constatar que la gran mayoría de los estudiantes manifiesta plena satisfacción con la práctica realizada; más aún, un porcentaje significativo de los egresados considera que de las cinco prácticas, la de mayor impacto y donde más han aprendido ha sido en la práctica con adultos, por la complejidad del proceso de aprendizaje que se desarrolla en este nivel.

FORMACION DE VALORES

Desde el punto de vista académico, estamos haciendo un esfuerzo por estimular la formación en el área de Educación de Adultos de todos los profesores de la carrera, cualquiera sea su especialidad; esto permitirá afinar metodologías y mejorar procedimientos. Sin embargo, es nuestra convicción que si bien es cierto la formación intelectual del educador de adultos es necesaria, la formación de valores y actitudes es medular en el proceso formador.

El profundo respeto al otro ser constituye la base de la acción educativa en cualquiera de sus niveles.

Y el respeto al adulto no parece ser menos complejo.

Comienza por aprender a escucharlo, aprender a captar sus señales verbales y muy importante, las no verbales; a recoger los significados que él atribuye a su mundo para intentar aprehenderlo como él lo hace.

Respetar al otro implica desarrollar la capacidad de percepción del educador y para ello debe aprender a captar sus propias señales internas. Nadie puede atisbar lo que el otro requiere si está bloqueado a sí mismo y no es capaz de tomar conciencia y aceptar sus propias carencias.

He aquí un gran desafío. Si se cruza esta barrera lo demás puede lograrse sin dificultades. ●

Escuelas y alumnos

TESTIMONIOS SOBRE EDUCACION DE ADULTOS

● LA ESCUELA E 426 DE PUDAHUEL Y LA CORPORACION EDUCACIONAL LA ARAUCANA NOS CUENTAN LO QUE HACEN EN EL AMBITO DE LA EDUCACION DE ADULTOS.

● DOS DE SUS EX ALUMNOS ENTREGAN SU EXPERIENCIA.

Visitamos la Escuela de Adultos E 426 que está ubicada en San Luis 876, comuna de Pudahuel, inmersa en un sector poblacional de un nivel socioeconómico y cultural bajo.

Es por esto que las líneas de acción del campo educativo —nos señaló su directora Mirta Escoperito— están dirigidas a aquel sector de la población adulta que a pesar de los problemas que lo aquejan pretende elevar su nivel cultural y al mismo tiempo incrementar sus ingresos económicos.

Por tanto, el objetivo central de esta unidad educativa está orientada a elevar la escolaridad de los alumnos participantes y capacitarlos en alguna especialidad de carácter técnico que le permita ampliar sus posibilidades para incorporarse al campo laboral.

Los participantes son hombres y mujeres cuyas edades fluctúan entre los quince y sesenta años aproximadamente; lográndose con esto una excelente experiencia, tanto para los docentes como para los alumnos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que es producto de una rica transmisión de vivencias en un intercambio permanente entre alumnos y profesores.

Cabe señalar que esta experiencia educativa ha llevado al cuerpo docente a adecuar metodologías en el campo de la Educación de Adultos permitiendo que los alumnos sean elementos participativos y creativos en el proceso que se desarrolla tanto dentro como fuera del aula de la Escuela E 426.

Según su directora, Mirta Escoperito, las causas que motivan a las personas a incorporarse al sistema de Educación de Adultos son:

*Prof.: Julia Venegas Quiroz
Directora Escuela Irene Frey
Región Metropolitana*



Entre las especialidades que imparte la Escuela de Adultos E 426 de Pudahuel está la de Cosmetología.

- Adquirir conocimientos técnicos para incrementar sus ingresos.
- Ampliar su espectro de posibilidades en el campo laboral.
- Elevar su nivel de escolaridad ya sea motivado por su propio interés de superación o porque el medio se lo exige directamente.
- Y, por último, porque no existe otra posibilidad que no sea este tipo de escuelas para ellos debido a su edad.

FINANCIAMIENTO E INFRAESTRUCTURA

Esta unidad educativa pertenece a la Corporación de Desarrollo Social de Pu-

dahuel y está subvencionada por el Estado; por tanto, la educación es sin costo para los alumnos participantes.

La Escuela tiene siete salas de clases, donde se imparten las asignaturas del plan general (Castellano, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Inglés, etc.), cuatro talleres de especialidad debidamente equipados: Mecánica, Vestuario, Peluquería y Belleza, y Electricidad. Además, cuenta con una multicancha con iluminación para desarrollar actividades deportivas y recreativas en jornada diurna y nocturna.

ESPECIALIDADES QUE IMPARTE

Las especialidades que se ofrecen son producto de un estudio de las necesidades e intereses de la población circundante y que apuntan a satisfacer expectativas reales en relación al cam-

po laboral.

En la actualidad se entregan especialidades en cuatro áreas técnicas orientadas a que los alumnos puedan desempeñarse como empleados o en forma independiente a través de pequeños talleres y éstas son:

Mecánica Automotriz: Ajuste de motores, Mecánica de combustión interna, Electricidad automotriz.

Electricidad: Instalaciones eléctricas domiciliarias, Reparación de electrodomésticos, Bobinado de motores.

Vestuario: Moda Infantil, Moda Adulto, Sastrería, Lencería, Diseño y Modelaje industrial.

Peluquería y Belleza: Peluquería Damas, Peluquería Varones, Cosmética capilar, Cosmetología.

En años anteriores fueron entregadas otras especialidades, tales como Auxiliar de Párvulos, Asistente Administrativo y Secretariado, programadas por períodos determinados para no generar en los alumnos falsas expectativas en el orden ocupacional.

SEGUIMIENTO

De las promociones de años anteriores los alumnos que egresaron de esta unidad educativa:

- continuaron sus estudios en este establecimiento educacional.
- siguieron otras alternativas que ofrecía la Educación de Adultos en institutos particulares.
- encontraron ocupación en las áreas en que se capacitaron (talleres mecánicos, eléctricos, peluquerías, fábricas de confección).
- crearon sus propios talleres artesanales.

En el caso de las dueñas de casa y padres de familia se ha detectado un acrecentamiento de su autoestima, puesto que lograron sentirse útiles e importantes dentro de su grupo familiar y de la sociedad en general.

PERSPECTIVAS DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Para la profesora Mirta Escoperito, directora de la Escuela E426, la Educación de Adultos es un instrumento flexible que se debe adecuar a la realidad en la cual está inmersa, y su flexibilidad radica en renovarse constantemente para cubrir las necesidades que el medio exige.

La Educación de Adultos debe avanzar a la par con la ciencia, la tecnología y



La Corporación educacional La Araucana realiza una amplia labor de educación regular para adultos.

los cambios que conlleva la dinámica de la sociedad actual.

Al mismo tiempo la Educación de Adultos debe remecer y vitalizar el espíritu de sus participantes, para que tomen conciencia de la responsabilidad que les cabe frente a su grupo familiar y a la sociedad, en general, en cuanto a su condición de vida y a las posibilidades de surgir.

La Educación de Adultos debe proyectarse como una acción renovadora que satisfaga las necesidades contemporáneas; de no ser así esta modalidad educativa caería en un letargo que la llevaría en última instancia a desaparecer.

SUGERENCIAS E INQUIETUDES

Debiera existir un intercambio periódico de experiencias educativas que apuntaran al progreso de la Educación de Adultos, agregó la Directora de la Escuela E 426. Además, un mejoramiento de la subvención, ya que de esta manera los establecimientos contarían con mayor cantidad de recursos para entregar esta modalidad en forma eficiente.

Creación de nuevos programas de Educación de Adultos de acuerdo con las necesidades e intereses de quienes participan de ella.

CASOS RELEVANTES DE ALUMNOS

Cuando le preguntamos si quería destacar algún caso relevante entre sus alumnos la profesora Mirta Escoperito respondió: Identificar casos relevantes de alumnos es una tarea difícil, puesto que en el seno de esta Escuela se reciben personas que se van destacando en diferentes ámbitos, todos dignos de reconocimiento.

A pesar de ello se puede señalar el caso de las siguientes personas que, gracias a que la Educación de Adultos despertó en ellos el deseo de superación, han logrado destacarse en el campo cultural y laboral.

- Luis Ramos Devia: Alumno de Asistente Administrativo, promoción año 1983, actualmente se encuentra trabajando en el Ministerio de Educación.
- Isabel Lillo: Alumna de Asistente de Párvulos, promoción año 1983, continuó sus estudios en la Universidad y recibió el título de Educadora de Párvulos. Actualmente se desempeña como jefa de salacuna en un consultorio.
- Ricardo Acuña: Proviene de la Villa de Menores de Pudahuel. Egresó de niveles de educación básica de Adultos y hoy cursa 3º de educación media destacándose como buen alumno.

TESTIMONIO DE UN EX ALUMNO

Conversamos con un ex alumno de la Escuela E 426 de Pudahuel, el sastre José Morales, egresado en 1983. Esto

fue lo que nos dijo: "Antes de entrar a la Educación de Adultos era enemigo de la escuela. Pasado el tiempo, decidí estudiar para terminar la educación básica. Me convencí por lo que observaba en el ambiente: jóvenes delincuentes, alcohólicos y drogadictos y no quise ser uno de ellos, tenía que salir adelante, ser alguien en la vida.

"Me costó mucho, llegué hasta no tener un lápiz, pero con esfuerzo lograba conseguirlo. Mi destino era trabajar como jornal en construcción, pero decidí que debía tener derecho a darme una

decían que yo era un delincuente en potencia, que no sería capaz de lograr nada positivo en la vida, hoy reconozco que soy un hombre de bien, educado y con mayores posibilidades de superarme. Mis hermanos no lograron educarse por problemas económicos y hoy trabajan como jornaleros en el área de construcción, yo soy el único que ha podido superar la educación básica y escaparme de ese trabajo tan sacrificado. Siento hacia ellos una enorme gratitud puesto que cuando me faltó un cuaderno o un lápiz, ellos fueron quienes me ayudaron

que lo hago bien, ya que mis clientes quedan conformes.

"En lo personal, el agrado de haber aprendido algo que hoy me convierte en uno de los sostenedores de mi familia y me permite ser independiente desde el punto de vista económico, pudiendo proyectarme con confianza hacia el futuro con la seguridad de que nunca más he de correr el riesgo de llegar a ser mal elemento dentro de la sociedad."

SUGERENCIAS

Cuando le pedimos algunas sugerencias en relación con la Educación de Adultos y su Escuela, señaló con énfasis: "Me gustaría que la Escuela tuviera un mayor respaldo por parte de las autoridades. Que pudiese existir una relación con otras escuelas de adultos para intercambiar conocimientos y llegar a conocerlos a través de actividades deportivas recreativas.

"Que las autoridades vinieran a esta Escuela para que se dieran cuenta de lo que aquí se hace por los adultos y al mismo tiempo que se preocuparan de promocionar la Educación de Adultos, así como lo hacen los institutos particulares e incentivar a gente de escasos recursos para que concurren a ellas, ya que la gente no las conoce de la manera que podrían conocerlas y de esa manera cumplirían mejor con la labor social que realizan."

UNA CORPORACION EDUCACIONAL

Nos pareció conveniente conocer la tarea y el testimonio de una Corporación educacional que trabaja en el ámbito de la Educación de Adultos.

Acudimos a la Corporación educacional La Araucana y su director, Octavio Moreno Acosta, nos expresó:

"La Corporación de Educación La Araucana es un organismo técnico, perteneciente a la Caja de Compensación La Araucana.

"Para La Araucana las actividades docentes con adultos han sido tradicionalmente función primordial y permanente, realizando una vasta labor durante sus diecinueve años de existencia a través de distintos programas de educación regular especial para adultos.

"La población que se atiende son trabajadores mayores de dieciocho años de edad, con un 80% de hombres y 20% mujeres.

"Nuestros alumnos pertenecen a estratos socioeconómicos bajos, con situación laboral estable, son principalmente operarios y empleados menores.



oportunidad y así ingresé a la Educación de Adultos con quinto año básico."

LA ESCUELA LE DIO SEGURIDAD

"Antes de ingresar a la Educación de Adultos era muy tímido —continuó diciendo José Morales— y me costaba relacionarme con los demás; habitualmente era agresivo. ¡Hoy creo que era debido a mi ignorancia! Sin embargo, debido a la oportunidad que me dio la Escuela para relacionarme con otras personas adquirí seguridad y confianza; aprendí a alternar con los demás y hoy puedo decir que mis mejores amigos los encontré en la Escuela.

"Mi familia está orgullosa de mí puesto que he logrado cambiar mi comportamiento, tanto es así que personas que

Alumnos de la Escuela de Adultos E 426 de Pudahuel trabajando en el taller de Mecánica Automotriz.

a obtenerlos."

SER INDEPENDIENTE

"La especialidad que estudié, Sastretería y Modas, me ha permitido costear mis estudios y solventar los gastos de mi casa", agregó José Morales.

"Yo trabajo en forma independiente, empecé haciendo trabajos gratis; con el tiempo comencé a cobrar y hoy tengo una clientela que me busca para que les haga diversos trabajos de confección. Estoy completamente satisfecho de mi trabajo, puesto que estoy consciente de

Por ello las causas que los motivan principalmente son:

- Ascender en sus actuales trabajos.
- Lograr estabilidad laboral.
- Mejorar sus ingresos económicos.
- Cumplir requisitos para seguir carreras técnicas.
- Obtener títulos profesionales".

FINANCIAMIENTO E INFRAESTRUCTURA

"Los cursos que dicta la Corporación de Educación La Araucana tienen un financiamiento compartido entre los alumnos participantes, la empresa y La Araucana", nos informó Octavio Moreno Acosta.

"En nuestra Corporación hemos tratado de disminuir notoriamente la deserción que en educación de adultos es altísima; en nuestros cursos no supera el 20%".

"La Corporación cuenta actualmente con catorce sedes a lo largo de todo el país, en sedes propias, cedidas y arrendadas. Todas con el mobiliario adecuado, los medios educativos necesarios para un trabajo académico adaptado al adulto: bibliotecas, medios audiovisuales, guías y apuntes que facilitan el logro de los objetivos, además del material de autoaprendizaje.

"Nuestros alumnos —continuó diciendo— cursan un equivalente al 4º medio, o realizan su primero y segundo ciclo. Los cursos de primero y segundo ciclo se desarrollan en las sedes de Calama, Santiago, Curicó, Talca, Chillán, Concepción, Temuco, Osorno, Puerto Montt y Punta Arenas. Anualmente egresa un promedio de 220 alumnos."

SEGUIMIENTO

"Nuestros ex alumnos mejoran su situación —afirmó el Director de la corporación—. Hay evidentes cambios positivos en su condición personal y en su actividad en el campo laboral. Algunos inician su vida en el trabajo al tener ahora su Licencia de Educación Media, otros continúan estudios en diferentes niveles.

"En cuanto a las relaciones interfamiliares, indudablemente que también sufren notorios cambios para bien del grupo familiar. Muchas veces el padre de familia con su Licencia en mano impone cierto respeto de parte de su familia y, principalmente, de los hijos, quienes no aceptan en algunas ocasiones que sus padres tengan menos educación que la de ellos."

OPINIONES

Para la Corporación de Educación La Araucana, la Educación de Adultos en Chile está en una etapa de búsqueda y de asentamiento definitivo.

La publicación de algunos decretos permiten afirmar que existen perspectivas interesantes.

Por ejemplo, en la educación media de adultos, la dictación del Decreto N° 12 mejora las posibilidades de incorporación y participación del adulto trabajador en relación con otros decretos anteriores. El hecho de que puede cursar en menos tiempo la educación media, permite bajar la deserción, ya que el adulto tiene urgencia en recuperar el tiempo que en su niñez no pudo aprovechar.

Octavio Moreno indicó que "para lograr un camino definitivo y una consolidación de un subsistema de educación, es necesario y urgente que las autoridades educacionales tomen algunas medidas, como las siguientes:

- "Facilidad para incorporar al trabajador sin limitaciones de edad a cualquiera de las actuales alternativas que ofrece la Educación de Adultos. Establecimiento de un plan de horas adecuadas a su condición de estudiante-adulto-trabajadores.
- "Mejorar en forma importante la subvención a estos tipos de cursos.
- "Establecer una interrelación entre el Ministerio de Educación y Sence, para permitir que las empresas participen en el financiamiento de los diferentes programas especiales y regulares de la Educación de Adultos. Por ejemplo —nos dijo—, Sence negó la autorización de los cursos de Educación Media de Adultos, Decreto Exento N° 12, como actividad de capacitación, en circunstancias que no hay ninguna duda que los objetivos de estos cursos son de promoción para el trabajo.

"La principal sugerencia —terminó diciendo— es que se abran más puertas, más posibilidades de estudios a todos los adultos-trabajadores."

TESTIMONIO

Entrevistamos a Manuel Reyes Martínez, ex alumno de la Corporación de Educación La Araucana y él nos dijo:

"Creo que en toda persona existe inquietud por superarse. Es una herencia transmitida genéticamente por la humanidad.

"Esta inquietud, es lógico, adquiere diferentes grados de intensidad en cada individuo; de este modo, en algunos



será una necesidad urgente de satisfacer; en otros aparecerá con intermitencia, en forma pulsátil, esporádica; también en algunos casos será una pequeña chispa, tristemente ignorada.

"En mi caso, siempre sentía bullir en mi interior el anhelo por ampliar mis conocimientos.

"Pienso que para relizar cosas se necesita motivación, esfuerzo. Para acometer empresas de cierta envergadura tienen que darse determinadas condiciones en el medio ambiente. Y la oportunidad me fue proporcionada por la Caja de Compensación La Araucana, a través de su Centro de Estudios".

VEINTE AÑOS SIN ESTUDIAR

"Cuando un día de marzo de 1977 supe que la Corporación de Educación La Araucana auspiciaba los cursos de educación media, yo contaba con un certificado de 6º año primario, cursado en 1956. ¡Veinte años sin estudiar!

"Debí aportar mucho interés, mucho esfuerzo, mucho sacrificio; pero lo más importante fue que se me brindara la oportunidad.



Para aquellos adultos que no han podido terminar sus estudios la Corporación educacional La Araucana ofrece diferentes programas.

"La empresa en que trabaja, Unimarc, permitió que pudiera cumplir mis funciones en horarios que no obstaculizaran mis estudios.

"A parte del esmero desplegado para estudiar, había que superar muchas otras dificultades. Mas el espíritu que anima al Centro de Estudios ayudaba a los alumnos trabajadores a enfrentarlas en buenas condiciones. Así se consiguió para nosotros, los estudiantes, mejores y más confortables salas de clases, material pedagógico de apoyo, llegando, incluso, a proporcionarnos un sandwich y una cálida taza de café, tan reconfortable en las frías noches de invierno.

"Los profesores se comportaron siempre como amigos, poniendo la paciencia necesaria para ayudarnos a asimilar sus valiosas enseñanzas.

"Para mí fue muy grato sentirme integrado a un grupo de estudiantes y maestros.

"Soy padre de una familia numerosa; tenía ocho hijos cuando empecé mi curso, al egresar habían aumentado a nueve. Muy pronto fui capaz de apoyarlos en sus actividades escolares, gracias a conocimientos que a diario recibía.

METAS LOGRADAS

"En noviembre de 1978 llegó para mí el momento soñado, la obtención de mi Licencia de Educación Media. ¡Qué importante para un hombre de treinta y seis años de edad!

"Sin embargo, había más. Tanto el Director del Centro de Estudios como los maestros habían vertido en nuestras conciencias la existencia de la posibilidad de rendir la P.A.A. y aún más, la Caja colaboró monetariamente en la inscripción respectiva.

"El 5 de diciembre de ese mismo año cumplí otra meta, ni siquiera soñada, la P.A.A. y Específica de Matemáticas.

"Los conocimientos que se me otorgaron, unidos a mi interés y empeño rindieron fruto: en marzo de 1979 me había convertido en alumno de Ingeniería de Ejecución en Computación en la U.T.E., actual USACH.

"El Centro de Estudios había ampliado mi mundo interno, llenándolo con conocimientos insospechados por mí; pero, además, me había permitido ingresar a otro universo más amplio aún, la educación superior.

"Completé mis estudios universitarios en agosto de 1985".

ENSEÑAR A PESCAR

"En febrero de ese año obtuve frutos en el campo laboral: tras haberme desempeñado durante diez años como vigilante en Unimarc, fui trasladado a Computación, como programador analista.

"Toda esta bella historia empezó a tejerse cuando leí un folleto en que La Araucana ofrecía la oportunidad de completar la educación media.

"Agradezco a esa Corporación el haber contribuido a cambiar mi vida.

"Quiero enfatizar el apoyo que entrega la Caja a los alumnos trabajadores y a sus hijos, estimulándolos constantemente, tanto en lo moral como en lo económico. Recibí toda esa ayuda que se extendió a un aporte monetario semestral, como universitario.

"Con mucho cariño y respeto deseo recordar unas palabras pronunciadas en la entrega de licencias, por Manuel Casanueva (Q.E.P.D.), que dirigía los destinos de la Caja.

"Como reza una antigua leyenda, la Caja, a través del Centro de Estudios, más que darles un pescado para comer, los capacita para pescar. ☉

LAS HABILIDADES DOCENTES DE COMUNICACION

Enrique Rodríguez R.,
 Sylvia Rittershausen K. y
 Vilna Papic V.
 Facultad de Educación
 Programas de Grados Académicos
 Pontificia Universidad Católica de Chile

El estudio de la acción del profesor en sala de clases ha recibido considerable atención de quienes se interesan por el proceso educativo, entre otras razones porque es en la clase donde se desenvuelve la mayor proporción de interacción profesor-alumno y es ahí donde se encuentra la médula del proceso educativo en sus aspectos interpersonales (Hargreaves, 1979).

Estos estudios, que aparentemente debieran ser de fácil realización, presentan, sin embargo, grandes dificultades y resulta difícil caracterizarlos por los variados enfoques y posiciones que se tiene frente a la acción educativa. Por razones de simplificación, muchos de los investigadores han limitado sus observaciones y categorías al comportamiento verbal, fundamentalmente por la facilidad con que este comportamiento puede cuantificarse y jerarquizarse.

Como punto de partida para el análisis del quehacer docente, resulta útil distinguir las actividades del profesor cuando los alumnos están presentes en la sala de clases y las actividades que ejecuta cuando éstos no lo están.

Las observaciones del trabajo docente tienden a visualizar al profesor en una sala llena de alumnos, ejecutando diversas actividades y funciones en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se alude, en muchos de los estudios, a las actividades de planificación que el profesor realiza previamente a una sesión de trabajo con los alumnos, o las de evaluación que efectúa con posterioridad a ésta. Mucho menos se analiza la calidad de tales acciones, que debieran caracterizarse por el respeto a las personas, la honestidad en el encuentro y por el valor humano (Bussis y Chittenden, 1977).

- TODO PROCESO EDUCATIVO SE CENTRA EN LA COMUNICACION Y EL EDUCADOR ES UN COMUNICADOR POR EXCELENCIA.
- EL PROFESOR DEBE CREAR UN CLIMA FAVORABLE EN LA SALA DE CLASES PARA LOGRAR LA COMUNICACION CON SUS ALUMNOS.

Lo anteriormente dicho puede examinarse en la figura 1.

Comunicación y enseñanza

En la gran mayoría de los estudios mencionados, la comunicación se toma como un elemento obvio, desde el momento que existen intervenciones orales. Rowntree señaló con mucha razón que la comunicación se toma generalmente como un modo de decir cosas a la gente.

Para que podamos hablar de comunicación pedagógica efectiva es preciso que exista un fragmento de comportamiento emitido por el profesor, seguido por un segundo fragmento producido por el alumno, contingente al comportamiento del profesor y que Hargreaves

QUEHACER DEL DOCENTE		
PREVIO	EN SALA DE CLASES	POSTERIOR
PLANIFICADOR = delimitación de un dominio de aprendizaje y especificación de las situaciones de enseñanza-aprendizaje que facilitarán su logro.	FACILITADOR DEL APRENDIZAJE = organización y orientación del proceso de enseñanza con el fin de estimular, facilitar, promover y reforzar el aprendizaje de los alumnos. FACILITADOR DE RELACIONES INTERPERSONALES. = promoción de calidad efectiva y valórica de la relación interpersonal. ADMINISTRADOR DE LA SITUACION ENSEÑANZA APRENDIZAJE = desempeño de tareas relacionadas con la rutina y disciplina escolar.	EVALUADOR = obtención, análisis e interpretación de información respecto al grado de dominio de un aprendizaje y toma de decisiones en cuanto a la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje.

Fig. 1: Representación de las actividades del profesor.



denomina "unidad básica de interacción". Pero este segundo fragmento no debe ser sólo una respuesta al comportamiento del profesor, sino que debe transformarse en un nuevo mensaje que permita al profesor adecuar su percepción de la realidad. De este modo, la comunicación asume las características propuestas por Hurt de "estimular significados en los alumnos mediante mensajes verbales y no verbales" (Hurt, 1978, pág. 24).

Si se juzga la enseñanza como aquel proceso que tiene como finalidad ayudar a otros a aprender, y la comunicación como aquel proceso en que dos o más personas interactúan con un propósito determinado, se puede concluir que el proceso de enseñanza es esencialmente un acto de comunicación en la que el profesor, alumno(s), el mensaje y los medios se interrelacionan con el objeto de lograr un propósito deseable: el aprendizaje. La interacción necesaria para llevar a cabo este proceso, en forma exitosa, se logra a través del proceso de retroalimentación que imprime a la

El profesor tiene que animar el proceso enseñanza-aprendizaje desarrollando una actitud interna positiva hacia la asignatura y su estudio.

enseñanza un carácter dialogístico o bidireccional (Martelli, 1985).

En los últimos tiempos se ha dado mucho énfasis a la comunicación como aspecto crítico del proceso enseñanza-aprendizaje. Es así como en eventos internacionales organizados por UNESCO, se ha destacado que "la comunicación interpersonal, es decir, la relación directa, cara a cara, entre dos o más personas, es la base de toda la estructura educativa. La educación es el producto de una interacción. Por ello, el proceso educativo inicial debe girar sobre la comunicación interpersonal, con la ayuda de medios de comunicación que contribuyen a fomentar, dinamizar y alimentar los debates y reflexiones interpersonales" (Zutter UNESCO, 1983, pág. 20).

Habilidades docentes y microenseñanza

Los sistemas de microenseñanza destinados a facilitar el aprendizaje de habilidades o procedimientos específicos consideran como uno de sus componentes críticos el repertorio de tareas específicas de enseñanza, ya que su identificación y simplificación permite desarrollarlas posteriormente en situaciones de laboratorio.

El sistema de microenseñanza organizado en la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile tiene como objetivo la práctica de las habilidades de enseñanza, y dentro de éstas, aquellas que dicen relación con las habilidades de comunicación en un modelo de enseñanza centrado en el aprendizaje del alumno (Rittershausen, et al., 1985).

Para identificar las habilidades técnicas de enseñanza que debiera poseer un educador que participa de esta concepción pedagógica fue necesario contrastar las habilidades técnicas identificadas en la literatura, y que correspon-

dían prioritariamente a un profesor que proporciona información, con las que requeriría un profesor que facilita el aprendizaje.

HABILIDADES DOCENTES DE COMUNICACION

Una concepción curricular cuyo fundamento es la persona debe analizar los elementos involucrados en la situación enseñanza-aprendizaje, de modo que se favorezca el desarrollo de las potencialidades de cada alumno en forma singular, respetando su ritmo de aprendizaje para que llegue a ser un aprendiz autónomo, mediante un proceso de interacción con los demás y con su entorno.

En ese modelo centrado en el alumno el profesor debería tener habilidades comunicativas que creen vínculos eficaces entre él y el estudiante. De esta forma el profesor se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje y en un creador de expectativas en sus alumnos. Es decir, desarrolla una actitud positiva hacia su propia disciplina y hacia el estudio, como quehacer fundamental del alumno en su calidad de persona en desarrollo.

Un profesor que facilita el aprendizaje procura desarrollar su quehacer docente atendiendo las diferencias individuales de sus alumnos, además, considera los principios del aprendizaje, difundir actitudes y hábitos favorables a la disciplina y al estudio, utiliza variados recursos metodológicos que faciliten la interacción, fomenta la aplicación del conocimiento y readecua constantemente su acción sobre la base de la retroalimentación que recibe de sus alumnos.

De este modo, sin desconocer la importancia del dominio de contenidos así como de técnicas y metodologías específicas, se da relevancia a las habilidades comunicativas que tienden a estimular en el alumno procesos internos generadores de aprendizaje. Así es como el profesor se convierte en un animador que agiliza el proceso enseñanza-aprendizaje, desarrollando, además, una actitud positiva hacia la disciplina y el estudio.

Se entiende como habilidades docentes de comunicación aquellas que permiten la estructuración y emisión de mensajes significativos, con la finalidad de iniciar en el sujeto receptor, procesos internos generadores de aprendizaje en un ambiente que allane la interacción.

Es así como estas habilidades no sólo presuponen la emisión de mensajes sino también recepción de mensajes de los



El profesor debe poseer habilidades comunicativas para crear vínculos eficaces entre él y el alumno y facilitar el aprendizaje.

alumnos y una constante adecuación del comportamiento comunicativo como consecuencia de la retroalimentación.

En términos generales, las habilidades docentes de comunicación pueden agruparse en cuatro grandes categorías:

- Habilidad para establecer un ambiente comunicativo que facilite el aprendizaje.
- Habilidad para emitir mensajes que estimulen el aprendizaje en los alumnos.
- Habilidad para recibir los comportamientos comunicativos de los alumnos.
- Habilidad para retroalimentar las respuestas de los alumnos.

Estas capacidades no constituyen componentes aislados sino que al estar inmersas en un proceso de comunicación, se dan en un continuo interactivo en el cual cada una se apoya en la anterior, permitiendo el progreso del acto educativo. De este modo, una emisión inicial genera respuestas del receptor, que deben ser recibidas en forma activa y retroalimentadas por el emisor.

La interacción comunicativa profesor-

alumno se favorece si se genera un ambiente adecuado a la interrelación y al aprendizaje. La relación que existe entre las habilidades comunicativas del profesor se representa en la figura siguiente:

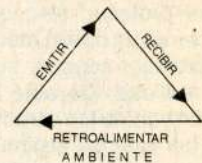


Fig. 2: Relación entre las habilidades comunicativas.

Cabe hacer notar que esta relación simboliza las habilidades comunicativas desde el punto de vista del profesor que actúa como emisor, receptor y retroalimentador. En modo alguno se intenta representar un modelo del proceso de comunicación.

Se ha visto que la enseñanza es básicamente un proceso de comunicación en que el profesor a través de su acción orienta el aprendizaje del alumno. Dentro de un acto de aprendizaje es posible reconocer la ocurrencia de una serie de procesos conducentes a la adquisición de nuevas capacidades. La enseñanza,

destinada a estimular estos procesos internos, cumple diferentes funciones según la fase de aprendizaje que se desee estimular (Gagné, 1985).

Resulta evidente que en cualquiera y en todas estas etapas del proceso, el educador inicia comunicaciones activando el aprendizaje de sus alumnos, acoje sus respuestas, las que evidencian su participación activa y emite nuevos mensajes que refuerzan o redireccionan el aprendizaje.

DESCRIPCION DE LAS HABILIDADES DOCENTES DE COMUNICACION

HABILIDAD PARA EMITIR MENSAJES

La habilidad docente de emitir incluye la estructuración y emisión de mensajes que estimulen al alumno a realizar actividades encaminadas al logro de objetivos de aprendizaje.

Estos mensajes pueden asumir distintas formas tales como preguntas, instrucciones o exposiciones, cuya intencionalidad es incentivar al alumno a iniciar actividades de aprendizaje de diversa índole. Estas actividades involucran no sólo acciones externas y observables, sino también procesos cognoscitivos, como razonar, pensar, observar, relacionar y otros.

Además de mensajes verbales, el profesor emite una serie de mensajes no verbales que son parte constitutiva del proceso comunicativo. Este lenguaje no verbal apoya y matiza los mensajes verbales facilitando así la comunicación pedagógica. Entre éstos cabe destacar los gestos, movimientos y desplazamientos, así como el tono de voz, inflexiones y silencios.

HABILIDAD PARA RECIBIR MENSAJES

En el proceso de comunicación en la sala de clases adquiere especial relevancia la forma en que el profesor recibe lo que sus alumnos comunican, ya que permite a éstos percibir si sus mensajes son atendidos. Una recepción activa establece un vínculo entre los participantes, favoreciendo el proceso de comunicación.

Recibir activamente está más vinculado a escuchar que a oír; escuchar comprende el proceso psicológico-mental de atender. Por esta razón, escuchar, aun cuando sea el silencio, no es una actividad pasiva, ya que necesariamente implica una actividad mental.

Se dice que una persona recibe activamente cuando está atenta a lo que se dice o hace, reaccionando a ello, ya sea haciendo preguntas, comentarios adicionales, solicitando aclaraciones o sim-

¿POR QUE EL CONTACTO OCEANO...?

PORQUE SABEMOS SUS NECESIDADES...

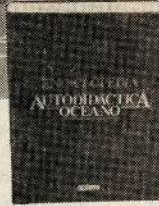
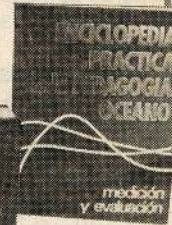
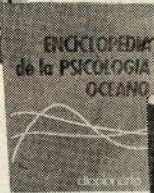
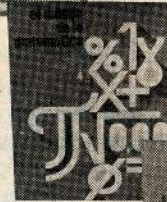
Establecemos a partir de hoy un contacto directo con Ud., poniendo a su disposición todo nuestro fondo editorial, dedicado en gran parte al apoyo profesional a Ud., estimado educador.

PORQUE LE SABEMOS RESPONSABLE...

Le abrimos nuestro amplio crédito especial, que le permite, con una pequeña cuota mensual, incrementar la mayor riqueza que Ud. tiene: Su cultura.

POR ELLO ES QUE...

...Cuando vea nuestro sello editorial o el de nuestro distribuidor, déjenos acercarnos. Habrá comenzado el "Contacto Océano"...



ALGUNAS DE NUESTRAS OBRAS

- | | |
|---|---|
| El Mundo de La Matemática, 4 vol. | Enciclopedia de La Pedagogía, 3 vol. |
| El Mundo de La Física Química, 4 vol. | Enciclopedia de La Psicología, 6 vol. |
| El Mundo de La Gramática, 4 vol. | Diccionario de La Lengua, 1 vol. |
| El Mundo de La Biología, 4 vol. | Diccionario Español-Inglés, 1 vol. |
| El Mundo de La Computación, 4 vol. | Diccionario Sinónimos, 1 vol. |
| El Tesoro de Los Niños, 4 vol. | Cajita de Sorpresas, 4 vol. |
| Cuentos y Poemas, 4 vol. | Enciclop. de La Ciencia y Técnica, 8 vol. |
| ¿Qué quieres saber de la ciencia?, 4 vol. | ¿Sabes Quién?, 4 vol. |
| Enciclopedia Temática Visual, 8 vol. | Dicc. Enciclopédico Océano, 3 vol. |
| Manual de Contabilidad, 2 vol. | Dicc. Enciclopédico Exito, 5 vol. |

LA GRAN NOVEDAD 1987.

"ENCICLOPEDIA AUTODIDACTICA OCEANO", 4 VOLS.

PROMOCION ESPECIAL

RECORTE ESTE CUPON Y ENVIELO. UN AGENTE LE VISITARA. POR TODA COMPRA OBTENDRA GRATIS UNA SUSCRIPCION ANUAL A LA REVISTA DE EDUCACION



EDICHILE

SANTIAGO: Alberto Reyes 051. Tels. 372906 - 374689.
Télex EDICH-CK 341073.
LOS ANGELES: Caupolicán 653.
CHILLAN: Galería Internacional. 3er Piso, Loc. 6. Tel. 224807.
TEMUCO: Prat 425.
VALDIVIA: Independencia 644. Depto. 5.
VIÑA DEL MAR: Libertad 63. Of. 413. Teléf. 978450.

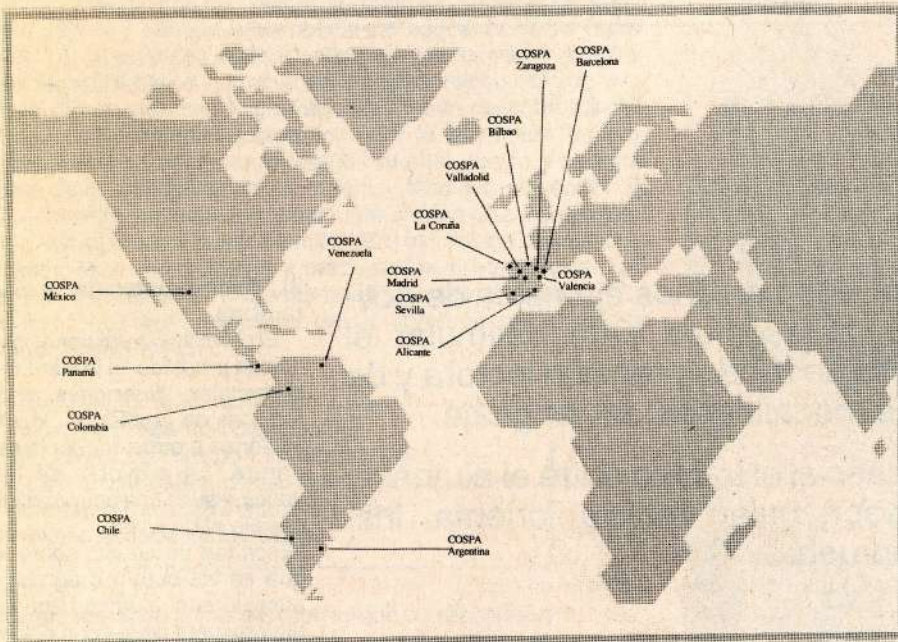


NOMBRE: CIUDAD:
DIRECCION: CIUDAD:
ESTABLECIMIENTO: CIUDAD:
CARGO:

COMPUTACION ESCOLAR

Sr. Sostenedor, Director

Si usted desea incursionar en Computación Escolar y tiene dudas respecto a ¿Cómo comenzar? ¿Qué formación entregar al joven de hoy? ¿Cómo insertar el laboratorio escolar en el conjunto de actividades del colegio?, etc., usted necesita nuestros servicios.



- Poseemos un plan en el cual no está incluido que usted pague.
- Le instalamos 5-10-15 Computadoras PC IBM compatibles, más una máquina impresora.
- Manuales elaborados con criterio pedagógico desde 4º B. a 4º M. Además profesores especialistas en Computación y Matemática.
- Nos hacemos cargo del servicio técnico por un mínimo de 2 años.

COSPA no improvisa, tiene un plan educativo el cual abarca 3 niveles de LOGO, 3 BASIC, 3 PASCAL y además informática, Administración, etc. 20 años de EXPERIENCIA en el apoyo de ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES (ESPAÑA, MEXICO, COLOMBIA, ARGENTINA, VENEZUELA, etc.).



COSPA-CHILE El Centro de Formación de Sociología y Psicología Aplicada, brinda información de sus sistemas en Av. Suecia 602 - A o llamando al teléfono: 2318719, de Santiago.

LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL DESARROLLO DE LA COMPRESION LECTORA. II

Nota: Terminamos aquí la publicación de este artículo, cuya Primera Parte apareció en el N° 147 de nuestra revista.

Mabel Condemarín G.

*Prof. del Departamento de Educación Especial
Facultad de Educación
Pontificia Universidad Católica de Chile*

SEGUNDA PARTE

Aplicaciones en el aula

Las actividades de escritura que estimulan el desarrollo de la comprensión de la lectura y de las otras modalidades del lenguaje son múltiples. Se dan a continuación algunos ejemplos referidos especialmente a los grados intermedios y superiores.

1) Escribir temas de libre elección

Escribir regularmente sobre temas de su propia elección hace surgir en los alumnos la necesidad de leer por varias razones. El estudiante puede comenzar a escribir con entusiasmo sobre "la comunicación entre los delfines" u otro tema a partir de un documental que recuerda de la TV. Una vez iniciado el tema sentirá la necesidad de mayor información y espontáneamente o con la guía del maestro buscará materiales de lectura. Su búsqueda seguramente no sólo satisfará su necesidad de información sino que le proporcionará nuevos hechos que le estimularán a seguir expandiendo sus lecturas.

2) Escribir "para otros"

Si los estudiantes tienen el requerimiento de leer en voz alta sus composiciones o saben que los otros las leerán en un diario mural o en un folleto, seguramente no sólo serán muy cuidadosos en la elección de su base informativa sino también cuidarán la precisión del vocabulario empleado, los aspectos sintácticos y el uso adecuado de las convenciones propias del lenguaje escrito, por ejemplo la ortografía. Es importante plantearse que muchas veces los estudiantes son reacios a leer y escribir, no por falta de habilidad, sino por la falta de un propósito o una razón para hacerlo.

- Se entregan algunos ejemplos de actividades de escritura para estimular el desarrollo de la comprensión lectora y de las otras modalidades del lenguaje.

- Es esencial el trabajo entre el alumno y el profesor, quien motiva, orienta, instruye, aprueba.

3) "Pedir préstamos" a la literatura

El permitir a los alumnos que "pidan prestado" a la literatura personajes, situaciones, resoluciones de problemas, localizaciones u otros, facilita la escritura. La mayoría de las veces resulta una actividad imposible al decirles:

"Escriban un cuento sobre lo que se les ocurra o agrade", excepto si el alumno tiene un talento fuera de lo común. Los cuentos de hadas o folclóricos, las series televisivas, las novelas de misterio o las románticas, etc., permiten a los niños absorber formas, recrear contenidos según sus propias experiencias, interiorizar nuevas palabras, expresiones y estructuras lingüísticas. Estos modelos son automáticamente utilizados cuando los estudiantes escriben sus propias ficciones y más adelante podrán independizar su creación.

4) **Escribir distintos géneros literarios**

Como el caso de la narrativa, la escritura de un poema puede a veces ser una experiencia frustrante y arrojar como resultado algo semejante a un párrafo en prosa. En ese caso la inmersión en la poesía estimulará la creación personal. Lo mismo es válido si el propósito es escribir el libreto de una dramatización; es decir, los estudiantes utilizarán la lectura como un método para desarrollar estilo y forma, especialmente si se les estimula a escribir géneros literarios diversificados.

5) Utilizar el procedimiento "cloze"

El procedimiento "cloze" utilizado con fines instruccionales constituye una excelente modalidad para que los alumnos, a partir de un formato con palabras emitidas selectivamente, puedan escribirlas utilizando para ello las claves sintácticas y se-

mánticas proporcionadas por el texto y su experiencia sobre el lenguaje que está almacenada en su memoria de largo término. La toma de conciencia de las estrategias "arriba abajo" y de "abajo hacia arriba" es favorecida a través de este procedimiento, que como técnica de enseñanza estimula principalmente la anticipación y la inferencia entre los múltiples procesos afectivo-lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego en el proceso.

6) Técnicas de "pasajes probables"

La práctica de la escritura también puede ser desarrollada a partir de la técnica de los "pasajes probables" recomendada por Wood (1984) y basada en la teoría del esquema. Para elaborar los estudiantes deben utilizar su conocimiento interiorizado de la gramática narrativa para poder anticipar lo que va a ocurrir. En su esencia, la gramática narrativa describe los elementos comunes que gobiernan tanto la estructura de una historia como el esquema o imagen mental que una persona posee de la estructura de un cuento, fábula o narración. El procedimiento consiste en primer lugar en una etapa preparatoria en la cual se analiza la selección para extraer los conceptos o términos más significativos y presentarlos en la pizarra. Las palabras que aparecen listadas corresponden a la fábula "La Zorra y El Tambor" extraídas de Comprensión de la lectura (Alliende et. al. 1982).

niño-campo-tambor-colgando del árbol-viento-golpes de ramas-ruido del tambor-zorra-desea comer-salta-clavar uñas-mil pedazos-¡Qué animal más raro!-puro hueso-pellejo-¡nada de carne!

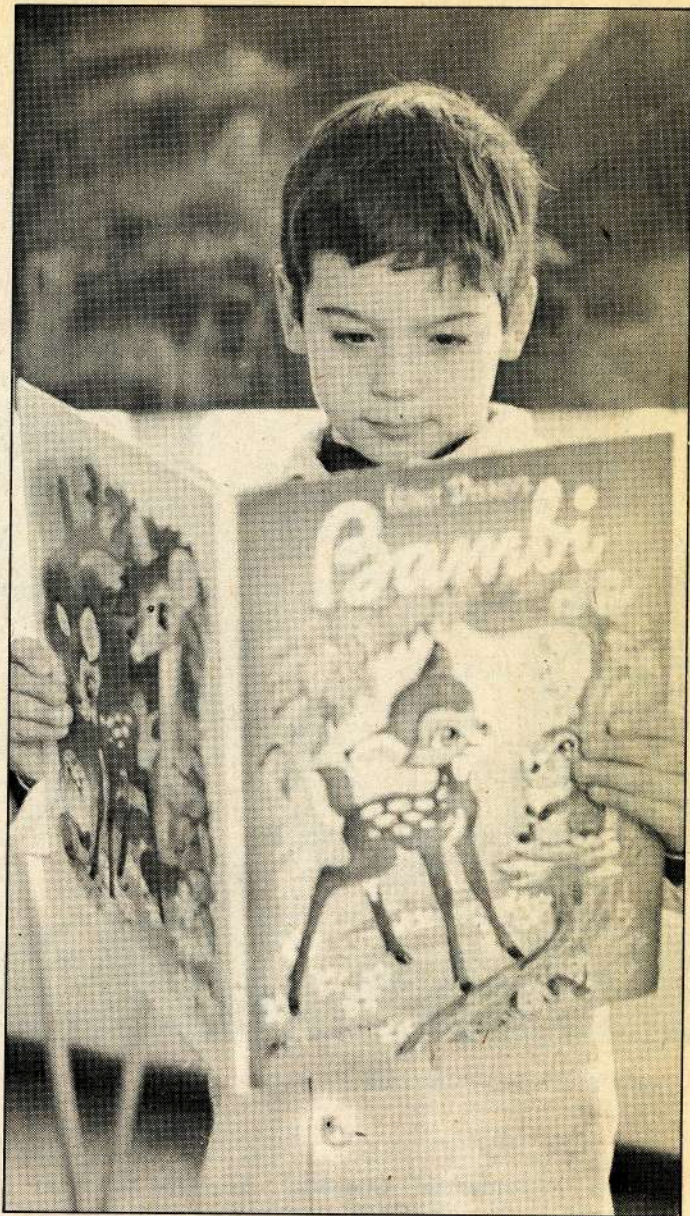
Luego se presentan las categorías que correspondan con la estructura de la narración, en este caso las señaladas en la figura 1.

Figura 1: Estructura narrativa incompleta

Localización espacial	Actuantes	Sucesos	Reacción	Final

Otros tipos de categorías pueden ser localización, personajes, problemas, solución, final.

En otra sección de la pizarra o en una transparencia se presenta una estructura narrativa incompleta o macro - "cloze" que será usada antes y después de la lectura. Dentro de ella se clasifican las categorías de la figura 1.



La lectura de cuentos facilitará la escritura del niño.

Pasaje probable incompleto

La historia ocurre _____. El primer personaje es _____ el cual _____. Sucede que _____
 Luego, _____ aparece un nuevo personaje que _____.
 Reacciona _____. La historia termina cuando _____.

En el segundo paso que corresponde a una prelectura se realiza lo siguiente:

Los estudiantes leen el listado de palabras. Se les pide que traten de elaborar una narración a partir de las imágenes o esquemas mentales que les inspiren las palabras y luego que las inserten en las categorías apropiadas (ver figura 2). Si es necesario, se da apoyo instruccional.



Los textos de lectura son básicos para que los niños escriban sus propias ficciones.

Figura 2: Estructura narrativa completa

Localización espacial	Actuantes	Sucesos	Reacción	Final
Campo	Niño Tambor Zorra	Deja colgando el tambor del árbol Sopla el viento golpes de ramas ruido de tambor la zorra desea comer	Salta Clava las uñas mil pedazos	¡Qué animal más raro! puro hueso y pellejo ¡nada de carne!

A continuación, se solicita a los estudiantes que completen el pasaje probable utilizando los términos y conceptos categori-

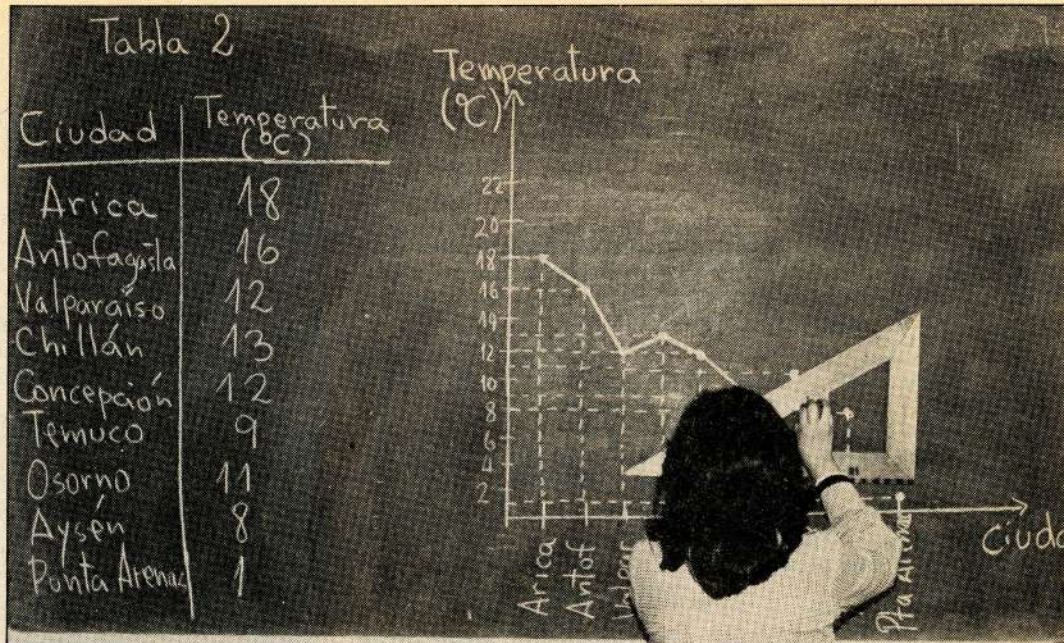
zados en la predicción del desarrollo lógico de la narración. Puede quedar así:

Pasaje probable completo

La historia ocurre **en el campo**. El primer personaje es **un niño** el cual **tiene un tambor**. Sucede que **lo deja colgando de un árbol**. Luego **el viento que sopla hace que las ramas hagan sonar al tambor**. Aparece un nuevo personaje que es **una zorra con hambre**. **Reacciona saltando, clavando las uñas y haciendo mil pedazos el tambor**. La historia termina cuando **la zorra dice. ¡Qué animal más raro, puro hueso y pellejo y nada de carne!**

- En un tercer paso y final correspondiente a la lectura
- Los estudiantes leen la selección.
- Comprueban si sus anticipaciones e inferencias han sido acertadas; si la secuencia lógica no corresponde, hacen los cambios necesarios.
- Finalmente, los alumnos modifican la estructura narrativa de manera que refleje con fidelidad el cuento.

Los gráficos son apropiados porque ayudan a distinguir los datos básicos en una lectura y en los contenidos de varias asignaturas.



Pasaje real: La zorra y el tambor

Un niño dejó olvidado su tambor en el campo. El niño se fue, y el tambor quedó colgando de las ramas de un árbol.

Empezó a soplar un poco de viento, y las ramas del árbol empezaron a golpear el tambor. El ruido del tambor se sentía por todo el campo.

Una zorra oyó el ruido y se acercó para ver qué era.

— ¡Qué animal tan gordo y tan gritón!— pensó la zorra.

Me lo voy a comer.

La zorra dio un gran salto y clavó sus uñas en el tambor. En un dos por tres lo hizo mil pedazos.

— ¡Qué animal más raro! —dijo la zorra—. Tanto que gritaba y era puro hueso y pellejo; no tenía ni un poquito de carne siquiera.

Así, las "selecciones probables" permiten que los alumnos realicen predicciones, se familiaricen con los elementos de gramática narrativa y los internalicen, escriban pasajes antes y después de la escritura. La técnica, a través de una actividad singular, favorece a los alumnos con habilidades limitadas para organizar un texto coherente, estimula el desarrollo del vocabulario y de las unidades significativas, la comprensión de la lectura y la escritura de composiciones.

El ejemplo mostrado corresponde a la estructura del chiste en el cual los hechos terminan con una solución inesperada, tal como el intento fallido de la zorra. En otras narraciones, especialmente los cuentos tradicionales, prima la estructura causal. La sucesión temporal sólo sirve para vincular hechos que guardan entre sí la relación de causa y efecto.

7) Resumir

La actividad de resumir implica aprendizaje y aplicación de una serie de destrezas. Las distinciones no son claras ni absolutas, pero proporcionan una manera arbitraria para observar los componentes de una tarea compleja. Tal como el caso de la escritura

creativa, la tarea de resumir material, ya sea narrativo o expositivo, constituye una tarea difícil no sólo para los escolares, sino también para los estudiantes universitarios e incluso también para los profesionales. Los primeros resúmenes formales que realizan los estudiantes generalmente son informes de lectura y, siguiendo una línea de complejidad creciente, pueden llegar a escribir artículos de investigación que implican sintetizar el material de distintas fuentes, a veces contradictorias, e integrarlo en un todo coherente.

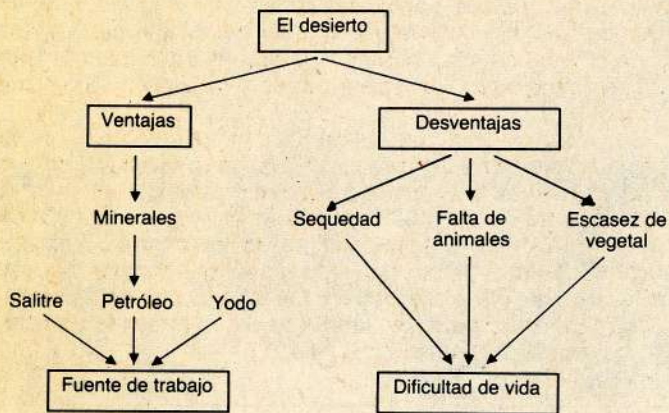
Los resúmenes constituyen también un excelente medio para memorizar y recuperar los contenidos en las distintas áreas de estudio. Algunas sugerencias para cumplir esta actividad pueden ser las siguientes:

- En primer lugar se recomienda enseñar a los alumnos a esquematizar, realizar organizadores gráficos, tomar notas, subrayar. Estas técnicas no son espontáneamente aprendidas y si se proporcionan modelos, propósitos y contextos apropiados incrementan los procesos mentales de concentración, retención y recuperación de los contenidos, ayudan a distinguir lo importante de lo secundario y permiten localizar los datos básicos para la lectura de las referencias.
- El proceso de esquematizar implica organizar un patrón de ideas en una estructura claramente legible. El esquema señala la importancia relativa de cada idea, planteamiento o hecho, su relación con otras ideas y su lugar o inclusión en la selección total. Constituye el esqueleto o marco de referencia que el escritor ha tenido en mente para elaborar su escrito y que el lector tiene que descubrir.

Los esquemas son útiles cuando los textos están ordenados de manera que los conceptos se presentan secuencialmente y se apoyan en detalles apropiados.

- Cuando los textos no tienen un formato organizado y las relaciones entre los conceptos básicos y sus detalles no son explícitas, puede ser más útil para el alumno aplicar un organizador gráfico.

El organizador gráfico presenta un diagrama esquemático de los conceptos más importantes de los términos adicionales empleados por el autor. El manejo de esta estructura le sirve al estudiante de apoyo para comprender el contenido de estudio, para recordarlo o para elaborar informes escritos del contenido.



Una vez que los estudiantes se familiarizan con patrones de organización del texto y con organizadores gráficos, se los puede estimular a revisar textos o capítulos en forma independiente y a producir diagramas originales. Un organizador gráfico avanzado puede incluir una visualización del efecto de retroalimentación. Pueden encontrarse numerosos ejemplos, en el campo de la biología y de la fisiología, ecosistemas, de las hormonas, mecanismos respiratorios, circulatorios, etc.

- El tomar notas implica realizar un esquema formal con la ausencia de números romanos, letras o decimalización. Una vez que el alumno ha aprendido a organizar las ideas en términos de esquema, pueden descartarse los signos sin perder la habilidad de sintetizar la información en su estructura esencial.
- En relación con el subrayado, especialmente cuando se subraya el material relevante con un color que lo diferencia del fondo, se facilita el recuerdo de los contenidos significativos y se ahorra tiempo en la relectura para el análisis del material (Mc Andrew, 1983).
- Otras prácticas preparatorias útiles para resumir pueden ser la "escritura abreviada" recomendada por Hood (1967), la reproducción, la paráfrasis. El rasgo más significativo de la escritura abreviada es la reducción de una selección a una cantidad específica de palabras. El número límite implica reducir el original a un tercio o menos. En general, se les presenta a los alumnos un párrafo informativo o argumental y se les pide que tachen todas las palabras que puedan suprimirse sin alterar con ello las ideas literales. Luego deben escribir el resultado creando, cuando es necesario, algunos nexos. Por ejemplo:

"El hombre utiliza todo lo que la naturaleza le da para mejorar su vida. Es muy fácil ver cómo utiliza el reino animal: domestica a algunos animales vivos y aprovecha los productos; a otros los consume como alimentos. Los vegetales también le prestan muchos servicios: le sirven de alimento, vestido, combustible; le proporcionan materiales de construcción."

El párrafo queda reducido en la siguiente forma:

"El hombre utiliza la naturaleza: domestica animales, aprovecha los productos o los consume; los vegetales le sirven de alimento, vestido, combustible y construcción."

La reproducción implica escribir sólo lo sustancial del contenido. Los ejercicios de reproducción se realizan sin tener el texto ante la vista. El alumno tiene que reproducirlo por escrito luego de haber leído o escuchado el contenido. Pappas (1977) sugiere que el entrenamiento en reproducir la sustancia de un párrafo, más que cada una de sus palabras constituyen "uno de los ejercicios de dictado más importantes que uno pueda aconsejar". El propósito básico de esta actividad de escritura es captar lo sustancial de un párrafo, verbalizarlo para sí mismo y reformularlo por escrito.

- La escritura parafraseada o paráfrasis significa traducir el pensamiento del autor con un vocabulario y una sintaxis propia. Cuando el maestro le pide al alumno: "Escribe lo que acabas de leer con tus propias palabras", le está solicitando una actividad de escritura, y a su vez, él directa o indirectamente está evaluando hasta qué punto el alumno ha entendido las unidades léxicas y sintácticas del párrafo original.
- La utilización de la paráfrasis mejora la comprensión lectora en relación con los múltiples significados de las palabras y la estructura en que se organizan. Anderson, Goldberg y Hidde (1971) plantean que "los procedimientos que inducen al lector a comprender las palabras más que a repetir las meramente, facilitan el aprendizaje".
- Además de las técnicas descritas, resumir es leer el material de manera diferenciada según si su contenido es narrativo o expositivo. En el primer caso, el lector no extrae ninguna conclusión significativa hasta que no tenga un conocimiento completo de los personajes o del argumento. En el segundo caso, las conclusiones se van realizando en la medida en que se presentan subcontenidos o puntos. A menudo el contenido ya ha sido resumido por el autor en una oración tópica o en un párrafo introductorio y su conocimiento es básico para entender lo que viene a continuación.
- En el material expositivo es importante "volver atrás" para captar la organización que ha realizado el autor: introducción-puntos claves-conclusiones. Un esquema o un organizador gráfico de la estructura y de los contenidos del texto constituyen un buen recurso, como también el tomar notas al margen de los contenidos claves que se incluyen jerárquicamente dentro del esquema. O bien el proceso de subrayar las partes significativas.

Generalmente, no basta una sola lectura para cumplir el objetivo de resumir, sino que deben hacerse tantas como sea necesarias para comprender el significado intentado por el autor. Para adquirir la destreza debe practicarse en pasajes de no más de dos o tres párrafos que el estudiante pueda descomponer en unidades significativas. Por último, se escribe el resumen. Generalmente, el primer resultado no refleja con precisión el signifi-



La tarea de resumir material es un excelente medio para memorizar y recuperar los contenidos en las distintas áreas de estudios.

cado y los estudiantes deben borrar, reescribir, pulir sus contenidos hasta quedar satisfechos con el resumen una vez comparado con el material original.

Las aplicaciones a nivel del aula en las situaciones de escritura que estimulan la lectura y las otras modalidades del lenguaje y viceversa, son innumerables y dependen de la eficiencia y de la creatividad del educador. En todos los ejemplos es fundamental el trabajo interactivo entre el alumno y el educador que motiva, orienta, instruye, aprueba. Pasada la novedad inicial, cualquier actividad se convertirá en algo aburrido para el estudiante si se le deja trabajar solo (por ejemplo, realizar innumerables actividades "cloze") o bien si se le proporcionan materiales de lectura que le producen frustración por ser demasiado fáciles o demasiado difíciles. También es necesario estimular el trabajo en pequeños grupos porque favorece la comparación, la crítica constructiva y la discusión. El trabajo grupal es especialmente productivo cuando se realiza con un propósito definido. Las composiciones referidas especialmente a la escritura creativa no pueden implementarse en forma mecánica, a partir de una

determinada edad o curso; ellas constituyen el producto de un sistema total estimulante y permisivo frente a la creación en general y del refuerzo positivo que el maestro ha desplegado ante toda improvisación espontánea de sus alumnos, ya sea oral o escrita.

En resumen, la formalización del lenguaje a través de la escritura favorece la toma de conciencia de su estructura interna y de su interacción en los esquemas mentales del sujeto en la búsqueda del significado. Esto redundará en mayor desarrollo de la comprensión de la lectura con toda la implicancia cognitiva y afectiva que le es propia, que a su vez retroalimenta el proceso de la escritura, ya sea creativa o formal. Los ejemplos presentados para ser aplicados en la sala de clases pretenden concretar los planeamientos teóricos. ●

Bibliografía

- ADAMS, J. A. *Human memory*. New York; McGraw 1976.
- ALLIENDE, F. CONDEMARIN, M. Y MILICIC, N. *Comprensión de Lectura I*. Santiago de Chile, Editorial Galdoc, 1972.
- APPLEBEE, A. N. "Writing and reading". *Journal of Reading*, 1977, 20 (6) 534-537.
- BIRNBAUM, J. Y EMIG, J. "Creating minds, created texts: Writing and reading". En R.P. Parker y Frances A. Davis (Eds) *Developing Literacy*. Newark, Del.: IRA, 1983.
- CONDEMARIN, M. Y CHADWICK, M. *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile, Andrés Bello, 1984.
- CHOMSKY, C. "Write first, read later" *Childhood Education*, 1971, 47, 369-399.
- EISNER, E. "The role of the arts in cognition and curriculum". *Phi Delta Kappan*, 1981, 48-52.
- EMIG, J. "Writing as a mode of learning". *College composition and communication*, 1977, 26, 122-128.
- FERREIRO, E. "Psicogénesis de la lengua escrita". Conferencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, IRA. Universidad de Costa Rica, San José de Costa Rica, julio de 1984.
- Mc ANDREWS, D.A. "Underlining and notetaking: Some suggestions from research". *Journal of Reading*, 1983, 27, 2, 101-108.
- MAC GINITIE, H. W. "Desarrollos teóricos sobre la comprensión de la lectura". Ponencia presentada en el II Congreso Latinoamericano de Psicopedagogía, Buenos Aires; Universidad del Salvador, 1978.
- STOTSKY, S. "The role of writing in developmental reading". *Journal of Reading*, 1982, 4, 330-339.
- TAYLOR, K. "Can college students summarize?" *Journal of Reading*, 1983, 6, 524-528.
- WILSON, M.J. "A review of recent research on the integration of reading and writing". *The Reading Teacher*, 1981, 8, 896-901.
- WOOD, K. D. "Probable passages: A writing strategy". *The Reading Teacher*, 1984, 6, 496-499.

Nota: Este trabajo fue presentado en el Primer Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, celebrado en San José de Costa Rica, del 9 al 13 de julio de 1984.

LA IMPORTANCIA DE LA MOTIVACION EN UN PROGRAMA DE LECTURA

Marlow Ediger Ed. D.
 Profesor de Educación
 Universidad Estatal de Missouri
 Noroeste, Kirksville. EE.UU.

La motivación es un problema persistente en la tarea de guiar a los alumnos a leer bien. Su carencia los desinteresará por la lectura.

A través de la motivación el estudiante descubre el estímulo que le permitirá lograr objetivos definidos en el proceso de lectura. Para ello el educador debe emplear una adecuada estrategia.

LA MOTIVACION Y SUS IMPLICACIONES

Los escolares que por falta de motivación pierden las oportunidades de aprendizaje ofrecidas, posteriormente necesitarán compensar sus deficiencias para aprender. Si, por ejemplo, un niño no se concentra en el vocabulario nuevo de la lectura que el profesor ha escrito en el pizarrón, lo más probable es que durante el proceso de lectura no lo relacione con el contenido. Es el educando quien debe efectuar su propio aprendizaje. Para ello debe aprender a identificar y retener en su memoria las palabras nuevas.

Esto es válido cualquiera sea el enfoque aplicado para la enseñanza del reconocimiento de palabras, ya sea a través de la utilización de la fonética elemental, para descubrir el significado de nuevas palabras, del silabeo, análisis estructural, claves de configuración, uso de claves visuales, o la identificación de palabras a través del texto.

COMO LOGRAR UNA BUENA MOTIVACION

Se aducen numerosas razones que explican la carencia de motivación en los alumnos. Frecuentemente se culpa a los profesores de emplear una metodología deficiente; esto podría ser una causa. El educador debe sentirse inspirado por el tema que está enseñando. Si expresa admiración por lo que él ha leído últimamente, y elogia la lectura,

● **ADECUADAS ESTRATEGIAS PARA INTERESAR A LOS ALUMNOS A LEER.**

● **LOGRAR QUE LOS ALUMNOS ALCANCEN UN EQUILIBRIO ENTRE LOS OBJETIVOS DEL DOMINIO COGNOSCITIVO, AFECTIVO Y PSICOMOTOR GARANTIZARA EL EXITO EN UN PROGRAMA DE LECTURA.**

ante los niños, despertará su interés por leer eficientemente. Es lógico que si se muestra motivado para enseñar a sus alumnos a leer crítica y creativamente, logrará que éstos desarrollen sus habilidades de lectura.

El maestro debe contar con una gran variedad de materiales de lectura que permitan a los estudiantes satisfacer sus intereses y necesidades. Ciertamente, el hecho de que el contenido del texto sea demasiado complejo o excesivamente fácil, no preocupa a los niños.

Nota del Editor: El Dr. Ediger es el autor de más de seiscientos artículos profesionales en las más diversas publicaciones de todo el mundo. Esto incluye países tales como India, Australia, Polonia, Corea y los EE.UU. El profesor Ediger Ed. D. ha sido declarado a través de una resolución del Senado de Missouri, según señala el diario Daily Express, como "uno de los más destacados educadores del país", honor que se logra rara vez en el campo de la educación norteamericana.

Cada alumno precisa estar bien preparado para leer sobre temas de interés. Este apresto ofrece amplias oportunidades para ver las nuevas palabras impresas, asociar el significado de cada nuevo término, poseer la información adecuada con un propósito para abocarse a leer. Al sentir atracción por el material que están leyendo, los niños tendrán un mayor agrado por ella.

Los profesionales de lectura deben utilizar una variedad de métodos para enseñar. Así, para lograr que sus discípulos aprendan inductivamente, necesitan formular preguntas estimulantes que se refieran al tema leído.

Cada pregunta debe estar calibrada al nivel de comprensión de los escolares, conducir al desarrollo del pensamiento, como el nivel de análisis: (separar los hechos de las opiniones, la fantasía de la realidad, el contenido exacto del impreciso, a la vez detectar la parcialidad e imparcialidad, generalidades y secuencia de ideas), el nivel de síntesis (formulación de hipótesis) y el nivel de evaluación (sopesar y emitir juicios sobre el contenido a base de criterios referidos a la calidad).

Los métodos deductivos requieren la entrega previa de modelos conductuales que tengan relación con el análisis, la síntesis y la evaluación; una vez que el educador ha provisto ejemplos de cada una de esas categorías del pensamiento, los estudiantes aplican lo que han aprendido.

Los métodos que contengan solución de problemas de la vida diaria relacionados con el tema de la lectura, deberían emplearse también. Así, el profesor guía a sus alumnos a identificar un problema o asunto; luego, ellos reúnen información pertinente a través de la lectura y de materiales audiovisuales. Se establece una hipótesis o respuesta al problema planteado. La hipótesis se



Es el niño quien debe efectuar su propio aprendizaje. Para ello debe aprender a identificar y retener en su memoria las palabras nuevas.

prueba en la acción y se revisa si es necesario.

En las experiencias de solución de problemas se pone énfasis en el pensamiento crítico y creativo. Los problemas

que se identifican son nuevos para los niños que así se sienten motivados. Hay un desafío involucrado al seleccionar las oportunidades de aprendizaje para solucionar los problemas ya identificados.

Es preciso considerar que si se utilizan los mismos métodos continuamente, los escolares manifestarán una actitud negativa hacia la lectura.

En la enseñanza de la lectura hay que equilibrar los objetivos del dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor. El formular objetivos correspondientes a un solo dominio, por ejemplo, el cognoscitivo no es adecuado. El desarrollo del intelecto es de importancia en la enseñanza de lectura. Los alumnos necesitan ser diestros en el proceso de lectura: descubrir el tema principal, ubicar información específica, comprender la secuencia de ideas, distinguir las ideas principales y las generalizaciones. Analizar lo que se ha leído y expresar juicios son fines del dominio cognoscitivo.

La dimensión afectiva es tan importante como la cognoscitiva. Estableciendo objetivos afectivos deseables, los educandos son capaces de seleccionar y disfrutar de la buena literatura.

El interés del niño por la lectura se refleja en el hecho de que elige libros en la biblioteca y establece su propio nivel de logros. El profesor debe incentivarlo y no forzarlo.

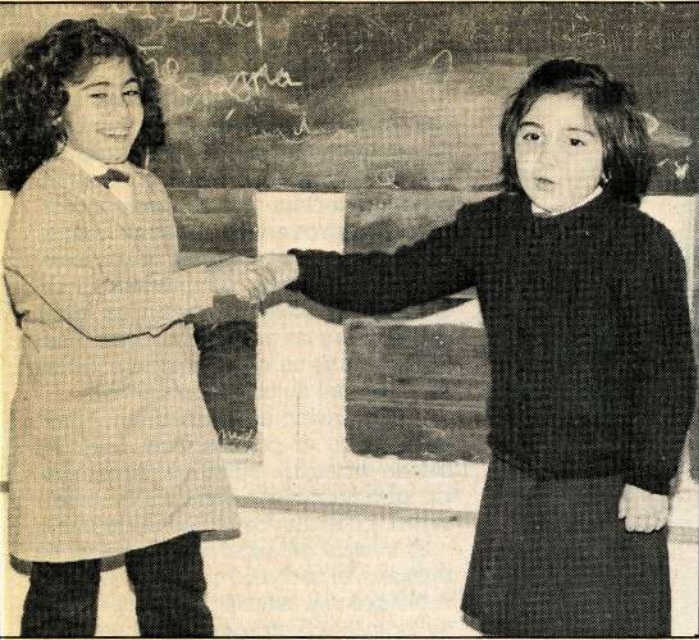
Las preguntas que se formulan tanto el estudiante como el profesor pueden ser debatidas durante la sesión de asesoría. El éxito de cada sesión fomentará el aprecio por la lectura.

Los objetivos relacionados con el dominio psicomotor deben recibir una atención adecuada en un programa de lectura. Así, los escolares podrán desarrollar musculatura en destrezas de coordinación. Numerosas oportunidades de aprendizaje de calidad pueden practicarse dentro del dominio psicomotor. De este modo, los niños después de haber leído textos básicos a través de un programa de lectura individualizada, pueden efectuar proyectos específicos que incluyan:

1. Diseñar un mural o un bosquejo a lápiz.
2. Confeccionar un diorama o maqueta tridimensional.
3. Crear una pantomima o una improvisación teatral.
4. Completar un set para películas, mostrar escenas ilustradas de los contenidos leídos.
5. Escribir un inicio y/o un final diferentes para la narración leída, con ilustraciones.
6. Construir un modelo que se relacione directamente con las ideas contenidas en una narración o texto de lectura.

Por lo tanto, es preciso lograr que los alumnos alcancen un equilibrio entre los objetivos del dominio cognoscitivo, afectivo y psicomotor.

Una causa más de la carencia de



La lectura de un buen texto ha motivado a estas niñas a efectuar una improvisación teatral.

motivación es que el aprendizaje significativo no está presente. El estudiante necesita relacionar su yo con el texto que leerá. El profesor de lectura debe asegurarse de que el alumno comprenda el argumento. Aquellos que no leen lo suficientemente bien como para beneficiarse con la lectura, demandan ayuda. Un buen alumno lector puede leer oralmente al niño menos capacitado, mientras que este último sigue la lectura con la vista en su libro. Así puede aprender a identificar palabras durante este proceso, como a la vez escuchar las ideas leídas. En esta forma es posible atribuir significado al tópico escuchado. Los lectores más dotados precisan leer materiales que para ellos representen un desafío, de lo contrario, perderán interés. Si a un educando con habilidades de lectura correspondientes a un 8º año se le entrega material de lectura de 5º año, el contenido no será significativo para él. Igualmente, un lector de 5º año, cuyo nivel de eficiencia en lectura corresponda al de un alumno de 2º año, no llegará a ser un lector autónomo.

La clave para que los escolares alcancen éxito en la lectura es igualar el nivel de habilidades adquiridas con el de los materiales de instrucción significativos y comprensibles.

RECOMENDACIONES PARA MEJORAR EL PROGRAMA DE LECTURA

Los expertos han hecho numerosas recomendaciones para mejorar las destrezas de lectura por parte de los esco-

lares.

Sugiero criterios de calidad definidos para ayudar a los estudiantes a optimizar en lectura.

Las habilidades básicas de lectura generalmente aparecen descritas como una lista de objetivos formulados en términos de conducta. Por lo tanto, el programa de lectura se muestra fragmentado.

Cada educando precisa alcanzar los objetivos definidos secuenciados. Como el profesor ocupa demasiado tiempo en intentar que alcancen el logro de cada uno de estos objetivos en términos de conducta, poco tiempo le queda para abordar la lectura con un enfoque integral.

En segundo lugar, recomiendo que los niños determinen no solamente las fuentes de lectura y los problemas que van a enfocar, sino también considerar los procesos de lectura involucrados.

La planificación realizada en conjunto por profesores y alumnos, considerando objetivos, experiencias y procedimientos de evaluación, refleja una sólida filosofía de la educación.

En tercer lugar, los pedagogos deben proporcionar lo necesario para satisfacer las diferencias individuales en la lectura. Cada educador, sin tener en cuenta la edad de sus alumnos o el área académica que enseña, debe ser un profesional de la lectura.

En cuarto lugar, solicitar a las instituciones que forman profesores, programen cursos específicos para la enseñanza de lectura. Los pedagogos deben poseer los conocimientos adecuados

en relación con las técnicas de reconocimiento de palabras y los diferentes tipos de habilidades de comprensión de lectura que deben desarrollar en sus discípulos.

Como quinto punto quisiera señalar que los maestros deben estimular a sus alumnos a apreciar y disfrutar de la lectura. Ser un buen lector es una bendición. Los que no leen o aquellos que se encuentran limitados en su capacidad de lectura sufren, como efecto, graves consecuencias en la sociedad. Si un adulto no puede leer con un cierto nivel de eficiencia, sus posibilidades de tener acceso a trabajos de más alto nivel se verán reducidas. Por otra parte, el goce de la vida también se ve disminuido debido a la carencia de las habilidades requeridas para leer.

Frecuentemente, tanto los niños como los padres no captan las oportunidades que tienen para aprender y éstas involucran la habilidad para la lectura.

Un sexto punto es que los profesores necesitan conducir a sus educandos a alcanzar niveles cognoscitivos más elevados, en comparación con el aprendizaje de memoria. Existe acuerdo en que los alumnos que son buenos lectores son capaces de enfrentar mejor las situaciones que implican la solución de problemas.

La lectura sobre diversos contenidos o tópicos provee oportunidades a los estudiantes para identificar problemas vitales, reunir información pertinente y dilucidar cada dificultad sugiriendo soluciones.

En séptimo lugar, en muchas ocasiones es imposible vivir situaciones que desearíamos experimentar en la vida. A través de la lectura el alumno tiene una vivencia real de lo que es bueno, verdadero y bello. Los momentos desagradables en la vida son de alto costo emotivo para intentar experimentarlos directamente. Por ello, leyendo las vivencias de otros, lo indeseable puede sentirse sin producir gran daño.

Como conclusión, quisiera enfatizar que un programa de lectura requiere una meticulosa preparación.

Prestando la debida atención a los objetivos fundamentales, a oportunidades de aprendizaje relevantes a través de la lectura y a los procedimientos de evaluación más importantes, realmente se puede diseñar un programa de lectura de calidad. ◉

*Traducido por Prof. Lidia Labra Herrera
Departamento de Inglés
CPEIP*

En las Ciencias Sociales

LAS SALIDAS A TERRENO

*Prof. Helmuth E. Tatter Puentes
Magister en Educación
Instituto de Pedagogía
Facultad de Filosofía y Humanidades
Universidad Austral de Chile*

Las actuales generaciones reciben el impacto de los profundos cambios que se producen en el mundo de hoy, los cuales les afectan y cuya comprensión les resulta difícil. Con el objeto de preparar a los educandos para adaptarse a estos cambios, de modo que pueden desempeñarse con éxito en la vida, el sistema educacional se ha caracterizado, en los últimos años, por un incesante trabajo en torno a la interrelación de recursos que consideren a las teorías de aprendizaje, a los principios didácticos y a la clarificación de procedimientos del proceso de enseñanza-aprendizaje tendientes a solucionar los problemas detectados con el empleo del método tradicional.

La preocupación del hombre por saber cómo se aprende no es nueva. Ella se mantiene hoy, y a través de diferentes teorías se trata de explicar cómo se produce el aprendizaje y cuál es su relación con el currículo escolar.

Estas consideraciones nos llevan a plantear la necesidad de revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje en las Ciencias Sociales, el que debe inspirarse en el conocimiento de los eventos internos que componen un acto de aprendizaje y las acciones externas que se planifican para promoverlos. Hoy interesa más el "cómo" se aprende que el "cuánto" se debe enseñar. Al respecto, Albert Szent Gyorgi expresa: "Cómo estudia y aprende el alumno tiene un impacto más duradero que cuántos hechos específicos se le hayan hecho estudiar" (Poblete, D. y otros, 1971).

El profesor es el encargado de crear en la escuela las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca, lo que enfatiza el problema de la didáctica de la especialidad. Este trabajo se propone presentar los errores que, a mi juicio, se cometen en la enseñanza de las Ciencias Sociales y, además, re-

● **MÁS QUE EL "CUÁNTO" SE ENSEÑA, INTERESA HOY EL "COMO" SE APRENDE.**

● **EL SENTIDO Y LA IMPORTANCIA DE LAS VISITAS EDUCATIVAS.**

● **HACIA LA SUPERACION DE ALGUNOS ERRORES QUE SUELEN OBSERVARSE EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES.**

cordar los principios básicos que deben considerarse en la preparación de estas clases, destacando la importancia de las visitas educativas como una técnica metodológica incluida en la observación directa.

Errores cometidos

Entre los errores que se observan con más frecuencia en la enseñanza de las Ciencias Sociales podemos indicar los siguientes:

a) **Excesivo verbalismo:** Consiste en enseñar todo mediante la palabra, sin recurrir a la experiencia. El niño se convierte en un receptor pasivo que debe escuchar, memorizar y repetir la información recibida. Rousseau expresaba:

"No me cansaré de repetir que damos mucho valor a las palabras; y con nuestra educación parlanchina, parlanchines es lo que formamos" (Rousseau, 1902). Cabe señalar al respecto la importancia que tiene el encontrar y poner en práctica los medios para que los alumnos puedan descubrir la verdad.

b) **Empleo de medios inadecuados:** Esto es, no se utilizan las técnicas de observación directa e indirecta ni se efectúan los trabajos prácticos asociados a ellas.

c) **Desconocimiento de los objetivos que se tratan de alcanzar.** Significa que se imparte una enseñanza sin tener claros los objetivos que se pretende que el alumno llegue a dominar.

d) **No se considera el desarrollo psicológico de los niños:** Esto revela que, muchas veces, el profesor desconoce u olvida las características que presentan los alumnos a una edad determinada.

Principios didácticos de apoyo

Entre los principios didácticos que apoyan la enseñanza de las Ciencias Sociales debemos mencionar los siguientes:

a) **Actividad:** De acuerdo con él, corresponde al profesor estimular permanentemente al estudiante para que exprese sus vivencias, observe, pregunte, investigue, relacione y llegue a establecer sus propias conclusiones.

b) **Observación:** La observación consiste en proyectar intencionada y activamente la atención sobre las cosas y los hechos; por lo tanto, el profesor debe habituar a los alumnos a observar el medio geográfico en que vive, a captar la realidad tal cual es, con criterio de totalidad, considerando los múltiples factores que se combinan y la integran en cada lugar. Interesan, por igual, los hechos y las cosas de la naturaleza como los de la vida, la sociedad y el

trabajo. Comenio aconsejaba: "Cuidemos de no ofrecer a los niños las sobras de las cosas, sino las cosas mismas, que producen impresión en los sentidos y en la imaginación, y demos comienzo a la instrucción por la observación y no por su descripción" (Iglesias, J. 1983).

c) Expansión o ampliación de horizontes: Indica que en la enseñanza debe procederse siempre de lo conocido a lo desconocido, de lo cercano a lo lejano, de lo concreto a lo abstracto.

d) Explicación: Señala que a medida que el alumno avanza en edad de desarrollo cognitivo, su capacidad de abstracción y razonamiento aumenta, lo cual le permite requerir explicaciones buscando con especial cuidado los factores que intervienen en un hecho histórico, o de otro tipo. De este modo, "el relacionar los hechos y la búsqueda acuciosa de causas y efectos deben estar siempre presentes en la preocupación de quien enseña y en la actividad del estudiante" (Zamorano, M, 1965).

e) Humanización: Según éste, el profesor debe destacar las formas de vida y cómo el hombre ha reaccionado ante el medio físico.

La visita educativa como técnica metodológica

Las técnicas metodológicas están relacionadas con los métodos que se pueden emplear para lograr determinados objetivos. Estas técnicas, referidas a la observación, son dos: la directa y la indirecta. Ambas deben apoyarse mutuamente.

Para utilizar la observación directa, el profesor dispone de una variada gama de materiales auxiliares que le ofrece la comunidad como fuentes de aprendizaje: una de ellas es la visita educativa o trabajo de campo.

Las visitas educativas deben ser realizadas por los alumnos como parte integrante del proceso de enseñanza aprendizaje efectuado en el aula y con objetivos preestablecidos de una unidad didáctica.

Todo aprendizaje se basa, fundamentalmente, en la experiencia de los sentidos. El objetivo principal de las visitas educativas es entregar a los alumnos experiencias directas, de primera mano, a través de los sentidos, estudiando la cosa misma. Así, entonces, la mejor forma de enseñar las Ciencias Sociales es llevar al niño directamente al terreno, salir fuera de la sala de clases, tomando como punto de partida del conocimiento lo que puede observarse de la realidad. Las visitas educativas pueden realizar-

se donde sea, en cualquier paisaje rural o urbano, natural o cultural, y sin alejarse demasiado de la escuela.

Estas visitas son importantes porque:

-Actúan como fuente de motivación estimulando el interés por el trabajo escolar, puesto que acrecientan la curiosidad natural del alumno, quien formula preguntas para satisfacer su inquietud.

-Dan la oportunidad de tener experiencias personales concretas, al observar y vivir situaciones que no se pueden alcanzar fácilmente de otro modo.

-Proporcionan comprensión desde un punto de vista real acerca de la vida en el mundo exterior, ayudando a salvar el abismo que muchas veces hay entre las actividades de la clase y las de la realidad cotidiana.

-Permiten la adquisición de un vocabulario propio de las Ciencias Sociales, al "transformar las palabras muertas en experiencias vivas, haciendo ver a los alumnos las realidades que describen las palabras" (Bailey, P., 1981).

-Fortalecen el proceso de enseñanza-aprendizaje al posibilitar la planificación, ejecución y evaluación cooperativa de los resultados de una visita.

-Contribuyen a la formación de rasgos deseables en el campo afectivo, debido a la valiosísima oportunidad de contactarse con personas reales y a la necesidad de demostrar actitudes de cortesía, paciencia, cooperación, etc.

En cuanto a los objetivos que se persiguen con la realización de las visitas educativas, se pueden señalar los siguientes:

-Conocer la comunidad en que viven los alumnos.

-Recoger materiales e informaciones útiles para el desarrollo de un tema determinado.

-Generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que promuevan la observación, la habilidad para descubrir, la agudeza de la percepción.

-Despertar y estimular el interés de los alumnos por las actividades de los escolares.

-Permitir la comprobación de informaciones previas, reforzándolas.

Planificación de la visita educativa

Para que las visitas tengan buenos resultados y conduzcan al logro de los objetivos, deben ser planeadas en todos sus detalles y con participación de los alumnos. Se distinguen tres fases: a) preparación de la visita; b) realización de la visita, y c) evaluación de la experiencia obtenida.



Preparación

En esta fase el profesor debe:

-Ir primero al lugar y estructurar la visita de acuerdo a la realidad.

-Si se trata de una industria o institución, anotar día y hora adecuados para efectuar la visita; conversar con la persona que servirá de guía, señalando los propósitos de dicha actividad y los aspectos sobre los cuales se necesita información.

-Despertar el interés de los alumnos por efectuar la visita; para lograr los mayores beneficios de ella destacar que es necesario saber más acerca de la respectiva materia. Puede ayudar a esto la lectura de algunos artículos de periódicos que proporcionen antecedentes sobre el lugar que se visitará.

-Formular claramente, para los alumnos, los objetivos de la visita.

-Elaborar junto con los alumnos una guía de observación y actividades previstas, con preguntas claras, breves y precisas; así, los alumnos observarán los aspectos que se indiquen, y de los cuales, de otro modo, podrían no darse cuenta.



Las visitas educativas —en sus distintas formas— deben ser parte integrante del proceso enseñanza-aprendizaje. En la fotografía, un grupo de alumnos asiste a una exposición.

—Recordar las normas de comportamiento de los alumnos, haciéndoles sentir que sus actitudes reflejarán lo que es el colegio.

Realización de la visita

Durante la visita misma, el profesor debe:

—Llegar puntualmente al lugar señalado y tener a los alumnos listos para seguir a la persona que los guiará.

—Controlar constantemente la asistencia, los elementos de trabajo y las normas de seguridad y comportamiento.

—Orientar a los alumnos para recoger la información deseada.

La fase de evaluación de la experiencia

Se refiere a las actividades que se realizarán después de haberse llevado a cabo la visita. Son de dos clases:

1. Las que analizan y evalúan la visita.

2. Las que surgen de la información obtenida o del interés despertado por la visita.

Las primeras deben efectuarse considerando:

—Los objetivos que se establecieron para la realización de la visita.

—Los errores, dificultades y oportunidades perdidas, con el fin de mejorar las visitas futuras.

—Los aspectos sobresalientes de la visita, destacándolos.

—Las formas de agradecimiento a las personas que posibilitaron la visita.

En cuanto al segundo aspecto, o sea, las actividades que surgen de la información obtenida o del interés suscitado, pueden desarrollarse algunas como las siguientes:

—Realizar una discusión socializada opinando sobre la importancia de los nuevos aprendizajes logrados.

—Elaborar informes escritos, por grupos, que contengan las respuestas a las

preguntas formuladas en la guía de observación y otras informaciones no previstas.

—Construir gráficos, croquis de mapas, diagramas, maquetas, etc.

—Dar a conocer la experiencia a la comunidad escolar a través de diarios murales, informes escritos, exposiciones, etc.

Un ejemplo

Supongamos que vamos a planificar una visita educativa para un 7º año de Educación Básica en Valdivia. Si examinamos el Programa de Historia y Geografía (**Revista de Educación** N° 79, mayo 1980, páginas 92 a 97) vemos que presenta diez objetivos generales. Si deseamos visitar una industria, en la planificación se considerará el N° 10, que se vincula con el conocimiento de la región y dentro del cual aparece un objetivo específico que dice: "Identificar las principales actividades económicas de la Región y su relación con el aprovechamiento de los recursos naturales". Dentro del contexto de la planificación de la unidad de enseñanza que podría denominarse "Viajando por nuestra Región" es factible contemplar un objetivo que permita comprobar informaciones previas reforzándolas mediante una visita educativa a una industria típica de nuestra Décima Región y que se encuentre en la ciudad de Valdivia.

Conclusiones

Tengamos siempre presente que una de las formas que adopta la metodología moderna de las Ciencias Sociales es la realización de las visitas educativas. Su utilización nos ayudará, entre otras actividades, a evitar los errores que tradicionalmente suelen observarse en el proceso de aprendizaje y, además, considera los principios didácticos recomendados por los metodólogos e investigadores de estas disciplinas.

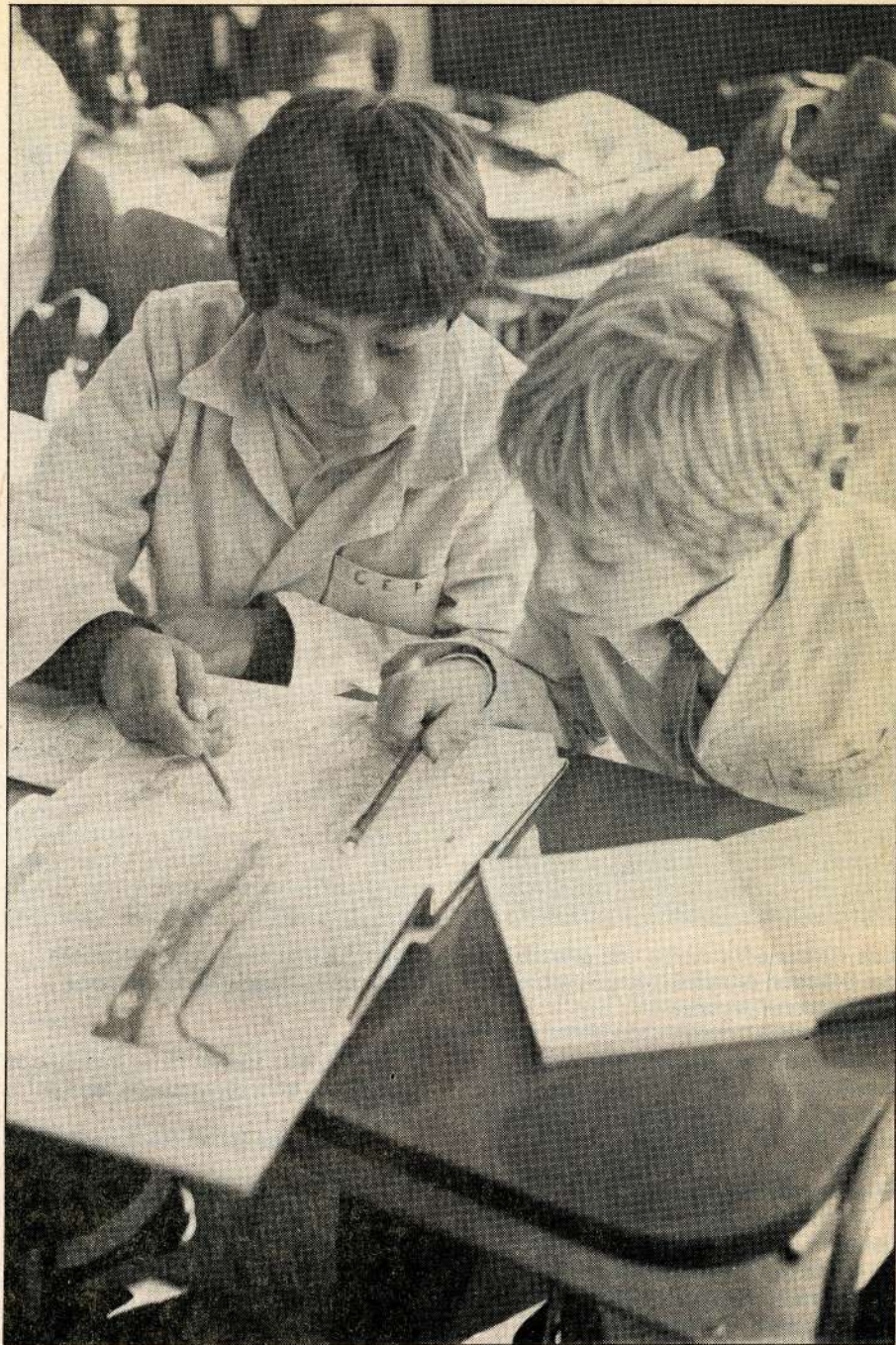
A través de visitas educativas cuidadosamente planificadas lograremos que el alumno se interese por los hechos y las cosas, tanto de la vida de la naturaleza como de la sociedad en la que está inserto, empezando a comprender así las múltiples relaciones que existen en el medio ambiente.

Las visitas educativas poseen las características que hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una actividad compartida por el profesor y el alumno. Aquí el alumno tiene —como debe tenerla continuamente— una oportunidad más de participar demostrando sus capacidades, aptitudes y destrezas,

y el profesor crea y brinda las coyunturas necesarias para que esto se produzca, con el propósito de lograr un aprendizaje óptimo, basado en la interacción alumno-profesor. ☉

Bibliografía

- BAILEY, P. *Didáctica de la Geografía*, Madrid, Edit. Cincel S. A., 1981.
- COMENIO, J. A. *Didáctica Mayor*, Madrid, Edit. Reus, 1922.
- CHADWICK, C. "Por qué está fracasando la tecnología educativa". En *Revista de Tecnología Educativa* Nº 4, Vol. 2, Págs. 421 a 444.
- GAGNE, R. *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, México, Edit. Diana, 1975.
- IGLESIAS, J. *Didáctica de la enseñanza globalizada*, Valdivia. Editorial Alborada, 1983.
- NOUGIER, L. R. y H. *Enseñanza de la geografía*, Buenos Aires, Edit. Ruy Díaz, 1966.
- OLSEN, E. *La escuela y la comunidad*, México, Edit. Uteha, 1951.
- POBLETE de E. Olga. Flores, Eusebio; Peters L. Helwin; Samaniego M. Augusto; Vial S. Mariana; Gatica K. Nora. *La enseñanza moderna de las Ciencias Sociales*, Edit. Universitaria, Santiago, 1971.
- RISK, T. *Teoría y práctica de la enseñanza en las escuelas secundarias*, México, Edit. Uteha, 1964.



Después de efectuar una visita a terreno, los alumnos pueden realizar diversas actividades.

- ROUSSEAU, J. J. *Emilio*, Barcelona, Edit. Lux, 1902.
- TATTER P. H. *Didáctica de las Ciencias Sociales*, Valdivia, Editorial Alborada, 1983.
- UNESCO, *Método para la enseñanza*

- de la Geografía*, Barcelona, Edit. Teide, 1966.
- ZAMORANO, M. *La enseñanza de la geografía en la escuela secundaria*, Buenos Aires, Edit. EUDEBA, 1965.

Tecnología en el aula

PROFESORES Y MICROCOMPUTADORES

Prof. Lilliana Baltra
Directora Académica
Instituto Chileno Norteamericano
de Cultura

MAQUINAS PARA ENSEÑAR Y ENSEÑANZA PROGRAMADA. Cuando B.F. Skinner, en la década del 50, después de experimentar con palomas y ratas su teoría del condicionamiento operante —con reforzamiento positivo y negativo aplicado al aprendizaje— diseñó las máquinas para enseñar (*teaching machines*), éstas comenzaron a venderse con mucho éxito de puerta en puerta en varias áreas urbanas de Estados Unidos.

Los profesores de la época se sintieron amenazados, pues creyeron que las máquinas vendrían a reemplazarlos y que el aprendizaje, simplemente, podría realizarse en el hogar.

En una entrevista reciente, Skinner contó cómo concibió su famosa máquina para enseñar. En una visita a una clase de aritmética de su hijo observó cómo algunos alumnos adquirían rápidamente los conocimientos impartidos y avanzaban en el logro de sus objetivos mientras otros se quedaban atrás.

Proyectó así un programa que permitiera a los alumnos un trabajo individual otorgando refuerzos —o frases alentadoras— y reprimendas. Los investigadores de esa época vieron que la ventaja fundamental de este sistema no era la máquina en sí, sino el programa que facilitaba la individualización del aprendizaje. Frente a su máquina el niño trabajaba a su propio ritmo, retrocedía dos espacios si quería recordar pasos previos al problema que tenía delante o avanzaba varios *marcos*, *frames* si el problema le parecía demasiado sencillo.

En realidad, las máquinas para enseñar funcionaron en muchos hogares en forma aislada, pero nunca lograron imponerse de manera exitosa en las escuelas, principalmente porque los maestros no se involucraron en el proceso de la confección de programas. Estos quedaron en manos de empresas comerciales que se limitaron a “programar” una serie de materias o contenidos

● EL USO DEL COMPUTADOR EN LA ESCUELA NO ES UNA TAREA SIMPLE. SE NECESITA PREPARAR A LOS PROFESORES EN EL EMPLEO DEL COMPUTADOR COMO HERRAMIENTA DE TRABAJO Y EN LA SELECCION DE PROGRAMAS.

● EL COMPUTADOR PUEDE SER UN EXCELENTE ALIADO DEL PROFESOR SI ESTE SABE ELEGIR LOS PROGRAMAS ADECUADOS PARA SUS ALUMNOS.

en forma tediosa.

Sin embargo, en algunos centros de investigación universitarios, donde estaban interesados en procesos de instrucción programada e individualización del aprendizaje, se vieron algunos resultados bastante positivos.

Hoy en día nadie pone en duda que cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje —no olvidemos el trabajo de Carroll y su teoría de aprendizaje para el dominio (*mastery learning*)— y que el otorgamiento de refuerzos positivos al final de cada logro es un aspecto digno de ser considerado.

EL LABORATORIO DE IDIOMAS

Más adelante, los laboratorios de idiomas, utilizando una vez más al-



Alumnos del Colegio Hebreo de Santiago trabajan ante la pantalla a su propio ritmo.

gunos principios de estímulo-respuesta del conductismo, ofrecieron a las escuelas otra alternativa mágica. La tecnología al alcance de la educación ponía en manos de los alumnos una máquina que les enseñaría un idioma extranjero en forma instantánea. Y así los profesores vieron ante ellos otra amenaza: el laboratorio de idiomas proporcionaba modelos perfectos, hablantes nativos que desde una grabación entregaban oraciones y palabras —una y otra vez en forma monótona e infatigable— sin los altibajos de un profesor cansado, irritado o nervioso frente a un grupo de alumnos. ¿Nuevamente la máquina podría reemplazar al profesor?

Muchos administradores educacionales decidieron invertir grandes sumas de dinero en la adquisición de costosos equipos tanto para establecimientos públicos como privados.

Luego vinieron las críticas a los programas con que estos laboratorios se alimentaban. En general, los laboratorios de idiomas, apoyados en el conduc-



Es necesario preparar a los profesores en el uso del computador como herramienta de trabajo y luego seleccionar los programas que utilizarán con sus alumnos. (Fotografía tomada en el Colegio Apoquindo de Santiago).

tismo y en los enfoques audiolinguales, muy en boga en la década de los 60, se convirtieron en simples salas de máquinas basadas en una metodología de estímulos y respuestas que sólo consiguieron adormecer al alumno.

Existen, por cierto, numerosas excepciones —el Proyecto de Laboratorios de nuestro Ministerio de Educación, entre ellos— que han explorado otras áreas para incentivar tanto a alumnos como a profesores en la utilización del laboratorio. Pero al igual que con las máquinas para enseñar, ningún laboratorio de idiomas ha reemplazado a ningún profesor. Muy por el contrario, el laboratorio que tiene éxito hoy es aquel que cuenta con la inteligencia de un profesor que seleccione los programas o actividades que proporcionarán al alumno una fuente de aprendizaje fructífera.

LOS MICROCOMPUTADORES

Hoy en día, en que el computador hizo su entrada triunfal en la educación, los profesores de nuevo temen ser sustituidos por una máquina. Otros simplemente las rechazan porque piensan que los alumnos nunca conseguirán un de-

sarrollo intelectual elevado al trabajar frente a una máquina fría e impersonal.

Lo que estos profesores no han analizado en detalle es que ninguna de estas máquinas funciona sin un programa y que es éste (*software*) el responsable de que un alumno interactúe frente a una máquina en forma mecánica o en un diálogo inteligente.

En la actualidad existen miles de programas con los cuales podemos alimentar al computador. Estos han sido preparados por equipos de profesores, diferentes especialistas y programadores.

Un programa consiste en un conjunto de instrucciones escritas en un código especial que el computador puede descifrar y exponer así en la pantalla un problema o un desafío al alumno.

Sin embargo, no es necesario que un profesor sepa programas para utilizar un computador. Lo que precisa es conocer, apreciar y seleccionar los diferentes tipos de programas que su computador puede utilizar.

El profesor también debe estar al tanto de los conceptos psicológicos, pedagógicos y curriculares que respaldan cada programa y decidir así cuál de

ellos realmente se adecua a su enfoque o método de enseñanza.

Vale la pena enfatizar, una vez más, que el programa que alimenta a la máquina debe ser organizado por un equipo de especialistas, entre los cuales el profesor es el elemento más importante. De este modo, mientras más profesores o especialistas en educación estén involucrados en la preparación de programas, el microcomputador ofrecerá programas intelectualmente desafiantes a los alumnos.

En verdad, el computador sólo entrega a los alumnos lo que otro, u otros seres humanos han codificado para éste en forma de programa. Este es, quizás, un aspecto que las máquinas para enseñar, los laboratorios de idiomas y el computador tienen en común. Todos ellos, al igual que un teléfono o un televisor, son meros aparatos reproductores de mensajes que el hombre envía a través de ellos. A todos se les puede dar usos de alto nivel de complejidad o de simples repetidores de frases, datos, cifras o nimiedades. Es



decir, el buen empleo de estos aparatos electrónicos está casi exclusivamente basado en el *software* o los programas con que se alimentan.

A menudo los programas se proyectan con fines comerciales por las mismas casas editoras de textos escolares. Así los *best sellers* educacionales adquieren una nueva fisonomía si son presentados atractivamente en la pantalla del computador. El profesor, por lo tanto, debe evaluar con cuidado aquellos programas que anuncian con mucha publicidad que un determinado texto que ha tenido tanto éxito en los últimos diez o quince años, ahora se puede adquirir en forma de casetes. En buenas cuentas, ¿estamos utilizando un equipo tecnológico avanzado para incluir en él las viejas páginas de un texto!

LAS VENTAJAS DEL COMPUTADOR

El computador permite una interacción directa con el alumno, que hasta el momento no había sido alcanzado por ninguna otra máquina. Con un buen programa el alumno puede dialogar frente a la pantalla y puede emplear diversos tipos de aprendizaje.

Las máquinas para enseñar ofrecían sólo programas lineales al alumno. Sólo había dos posibilidades de respuesta: correcta o incorrecta. Como hoy existen numerosos programas para el computador que sólo efectúa ese tipo de operación, muchos educadores piensan que el computador es otra máquina para enseñar, con un enfoque conductista. Pero hay una infinidad de programas que ayudan al alumno a desarrollar un pensamiento analítico, a resolver situa-

ciones problemáticas o a crear situaciones nuevas a través del aprendizaje por descubrimiento.

Además, la tecnología actual facilita obvias ventajas al computador: tiene la posibilidad de utilizar gráficos y animación para presentar mejor los conceptos, ideas, problemas, hechos históricos, etc. Entrega pantallas a todo color y la oportunidad de trabajar con programas que son muy semejantes a los juegos que los alumnos practican en su tiempo libre: los *flippers*.

Y este es un aspecto que vale la pena analizar: los juegos o simulaciones ofrecen la posibilidad del trabajo en grupo o parejas mediante numerosas alternativas educacionales. En los juegos de aventuras, por ejemplo, los alumnos deben descubrir códigos secretos, salir de encrucijadas o preparar estrategias, ya sea mediante la utilización de la matemática, la física, la geografía, la economía o la simple imaginación. Lo que aquí está ocurriendo es la integración del aprendizaje y la estimulación de las estrategias cognitivas para así solucionar problemas.

Muchos educadores se han preguntado cómo lograr que la escuela compre treinta o cuarenta computadores, pensando en un ideal en que cada alumno trabaje en forma individual frente a la pantalla. Una solución es el trabajo en grupo, donde con sólo tres o cuatro computadores el profesor pueda organizarse. Por ejemplo, mientras doce alumnos trabajan frente a tres o cuatro computadores, el resto de la clase se dedica a otras actividades.

Uno de los programas que logra integrar varios aspectos educacionales y que puede ser utilizado por un grupo para la enseñanza del inglés a alumnos de habla hispana es "Where in the World is Carmen San Diego?", que para solucionar los numerosos problemas que aparecen en la pantalla, los alumnos tienen que usar varios elementos, entre ellos, el Almanaque de 1986 del *Time*.

Por cierto que la utilización del computador en la escuela no es una tarea sencilla. Es necesario preparar a los profesores de las diferentes asignaturas en el uso del computador como herramienta de trabajo y luego en la selección de los programas que utilizarán con sus alumnos.

Una vez logrados estos objetivos, los profesores deberán planificar sus clases de manera que el computador sea empleado como una fuente de poder más que un sustituto a su labor educativa. ☺

El alumno frente al computador puede desarrollar su pensamiento analítico, resolver situaciones problemáticas a través del aprendizaje por descubrimiento. (En la fotografía, un grupo de alumnos del Liceo Comunal Diego Portales ex Pincoya, desarrolla labores de computación.)



INGLES... APRENDAMOS JUGANDO

Voy a empezar como en los cuentos.

Errese una vez una profesora de inglés, que se detuvo a observar a los párvulos de su colegio, mientras jugaban en el patio. Al principio era una intrusa, no era la tía con su guardapolvo verde. Esta profesora les sonrió, ellos se acercaron, por costumbre les dijo ¡Hello!, y los pequeños se rieron y contestaron ¡Hello!, moviendo sus manos. Esta situación se convirtió en un juego, cuando la profesora pasaba los niños gritaban ¡Hello!

Así surgió la investigación educacional que a continuación describo: Esa fue la motivación. El paso siguiente fue estructurar una base teórica sobre una triple perspectiva psicológica, lingüística y metodológica. Para ello estudié fundamentalmente a Piaget, Chomsky y Lamendella, que constituyeron los pilares de mi trabajo.

OBJETIVO

Se fijó como objetivo de la investigación mostrar que es posible, usando un programa y una estrategia adecuada, esencialmente lúdica, lograr resultados que sean comparables a los que se obtienen con alumnos que inician su aprendizaje de inglés en el séptimo año.

Para ello se recurrió a un diseño conforme al modelo que Campbell llama "Diseño de grupo de control no equivalente" (*).

DESARROLLO DEL DISEÑO

Se consideró como grupo experimental al Kinder A del Colegio Concepción, por ser numeroso (35 alumnos), y aunque su tamaño está alejado de los valores ideales para la educación parvularia, corresponde a una realidad muy frecuente en la educación particular, fiscal o municipal, donde el tamaño de los grupos impide usar estrategias orientadas hacia el trabajo con grupos pequeños.

El grupo es bastante homogéneo. Nadie tiene conocimientos previos del idioma inglés y el promedio de edad es

● EN CLASES NO TRADICIONALES, NIÑOS DE EDUCACION PARVULARIA APRENDIERON INGLES CON MUCHA FACILIDAD.

● UN PROGRAMA Y UNA METODOLOGIA LUDICA, APLICADOS A UN CURSO DE PARVULOS, REVELARON RESULTADOS COMPARABLES A LOS OBTENIDOS CON NIÑOS QUE INICIAN SU APRENDIZAJE DE INGLES EN EL SEPTIMO AÑO.

Prof. **María Peralta Maza**
Profesora de Inglés
Magister en Educación
Colegio Concepción, Concepción

de cinco años.

Como grupo control se utilizó un séptimo año de la Escuela Básica D 559 (Escuela España), integrado por 45 alumnas, sin estudios previos de inglés, con edad promedio de doce años seis meses.

Se organizó el trabajo de acuerdo con las diferentes actividades que se realizarían antes y durante el período en que se desarrollaría la experiencia.

La experimentadora asistió a presenciar actividades del Curso de Transición, con el fin de observar directamente a los párvulos y poder elaborar las estrategias destinadas a lograr comprensión oral del inglés.

Para el Curso de Transición se diseñó una metodología especial que se basó en la Psicología Evolutiva de Piaget. Se

Nota: Este trabajo fue enviado al Concurso Compartamos Experiencias de Aprendizaje. El jurado recomendó su publicación.



tuvo muy presente que:

- a) el niño imita y reproduce en sus juegos lo que más le ha impresionado;
- b) disfruta con lo que hace porque tiene sentido de humor;
- c) no se puede mantener su atención por más de veinte minutos, y si no se siente motivado no participa, bostea y se aburre;
- d) necesita estímulo para reforzar las conductas correctas.

Sobre la base del programa vigente para el séptimo año básico y tomando en cuenta las actividades que desarrolla la educadora en el mismo período, se

(*) Campbell, Donald T. y Stanley, Julian C. Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1978, pág. 93.



Como los niños pronuncian palabras cuando trabajan, se les pidió representar en un dibujo el sustantivo aprendido y repetir en inglés lo que estaban dibujando (Fotografía tomada en el Colegio Saint Jonathan School).

seleccionaron las siguientes tres unidades de enseñanza:

- I Unidad: En la sala de clases
- II Unidad: Mis animalitos
- III Unidad: Contando y coloreando frutas y verduras

Los alumnos del Curso de Transición tuvieron sesiones diarias de inglés de veinte minutos, lo que dio un total de 79 sesiones en el semestre.

Se preparó material visual para ser usado en las clases, y canciones con melodías adecuadas y letra acorde con el vocabulario.

Para dialogar con los párvulos se utilizó un títere. Este les conversaba, les corregía y estimulaba. Los niños disfrutaban y tomaban parte en el juego.

Se animaba el trabajo de los escolares con aplausos.

Como tienen tanta energía, se la aprovechó para introducir algunas ór-

denes en inglés, como *Be quiet, Silence!*

A manera de motivación se les contó un cuento breve, en castellano, relacionando los animales cuyos nombres aprendieron en inglés posteriormente.

Al aprender un término realizaban actividades como cantar imitando con gestos a cada animal.

Como el párvulo pronuncia palabras cuando trabaja, al pedirles que representaran en un dibujo el sustantivo aprendido (objeto, animal, color, etc.), se les hacía que repitieran en inglés lo que estaban dibujando.

Se trabajó cada unidad con el grupo completo, se efectuaron actividades manuales (pintar, recortar a dedo o con tijeras, moldear con plastilina y trabajar con lana y aguja, etc.).

Al dibujar, los alumnos creaban sin ningún modelo.

En el recorte a dedo o con tijeras de figuras representativas de palabras ya conocidas, se les hacía repetir su monólogo cuantas veces quisieran. La profesora al desplazarse por la sala constataba la comprensión oral del término enseñado. El entusiasmo de los niños los inducía en muchos casos a ir donde la profesora, mostrar lo que habían hecho y nombrarlo en inglés.

En la Tercera Unidad trabajaron con plastilina, modelando las frutas y verduras que señala el vocabulario de la unidad, también repitiendo el nombre de lo que habían hecho.

La repetición y el estímulo siempre estuvieron presentes. Se utilizó mucho la mímica, los gestos y sonidos onomatopéyicos.

Con diversos instrumentos de percusión que llevaban los alumnos se formó una pequeña orquesta para acompañar las canciones. Además, al cantar los niños se movían al compás de la melodía.

Como puede verse, el ambiente no era el de una clase tradicional, sino más bien de juego. Podemos afirmar que aprendieron jugando.

Como los alumnos aún no son capaces de formar verdaderos conceptos, se les enseñó a contar en inglés hasta cinco, siempre con cosas concretas.

Dramatizaron diálogos cortos, para los cuales en algunos casos usaban el títere y en otros a algún compañero. Al final del curso se dramatizaron diálogos con disfraces atinentes al tema.

En el Séptimo año se realizaron 35 sesiones de cuarenta y cinco minutos, en las que se desarrollaron las mismas



En el recorte a dedo o con tijeras, de figuras representativas ya conocidas, el niño nombraba la figura en inglés.

unidades didácticas que en el Nivel de Transición.

Aunque por exigencias del programa, en el Séptimo año debe evaluarse la lectura y escritura, para los efectos de la

comparación solamente se consideró la habilidad de comprender el idioma oral.

EVALUACION

Para poder rechazar o confirmar la hipótesis planteada como objetivo de la investigación, se evaluaron los aprendizajes de las materias señaladas en las tres unidades por medio de interrogaciones orales y cuadros pictóricos.

En la Primera Unidad se enseñaron 22 expresiones en el Kinder A y 24 en el Séptimo. De ellas se aprendió un 97,92% en el Curso de Transición y un 97,5% en el Séptimo. Aplicada la prueba T de Student a estos resultados, se observó que no hubo diferencias significativas entre ellos.

En la Segunda Unidad se enseñaron 13 expresiones en ambos cursos. En el Curso de Transición hubo un 99,84% de expresiones aprendidas y en Séptimo un 96,69%. Nuevamente la prueba T no arrojó diferencias significativas.

En la Tercera Unidad se enseñaron 19 expresiones en ambos cursos, de las cuales se aprendieron un 98,84% en el Curso de Transición y un 98,71% en el Séptimo. Tampoco aquí se advierten diferencias significativas en los valores obtenidos.

Del análisis global de conclusiones logradas se determina que los resultados de las mediciones del aprendizaje del inglés oral por parte de niños de nivel de Transición no muestran diferencias significativas con las de un Séptimo año tomado como grupo de control. Es decir, son comparables.

No puedo dar término a este informe sin destacar la valiosa colaboración de la profesora del Séptimo año básico, Mónica Matulic, y la asesoría prestada por los profesores de la Universidad de Concepción José Fuica F. y Miguel A. Alarcón.

Y como en los cuentos de hadas, los niños aprendieron, rieron y jugaron.

En cada unidad aprendieron inglés por medio de los tradicionales juegos de los niños chilenos: "el tren", "las visitas", "el mandandirun dirun dan", etc.

Y al final de la historia se despidieron danzando y cantando la siguiente canción:

One, two, three
You and I
Three, four, five
To fly, to fly.

One, two, three
You and I
Three, four, five
Bye, bye, bye, bye. ☺

PROCEDIMIENTOS PARA CALIFICAR APRENDIZAJES.II

Prof. **Juan Domingo Santibáñez Riquelme**
Licenciado y Magister en Educación
Coordinador Cátedra Evaluación Educacional
Departamento de Currículo e Instrucción
Facultad de Educación, Humanidades y
Arte, Universidad de Concepción

Nota: La primera parte de este trabajo se publicó en la edición anterior de nuestra revista, Nº 147, junio 1987.



El rendimiento estudiantil de cualquier nivel del sistema puede calificarse desde una perspectiva psicométrica o edumétrica.

SEGUNDA PARTE

LAS CALIFICACIONES EN UN ENFOQUE EVALUATIVO EDUMETRICO

Si un profesor pretende que sus calificaciones reflejen el grado en que cada alumno ha conseguido los objetivos propuestos previamente para su asignatura, entonces ese profesor deberá evaluar desde una perspectiva edumétrica de la evaluación.

En un enfoque edumétrico de ella, el rendimiento estudiantil —cualquiera sea el instrumento de medición que se emplee— es comparado con un criterio absoluto. Este criterio representa lo que, a juicio del profesorado, debe saber hacer el alumno. A este "saber hacer" se le conoce como dominio. El dominio implica tanto el o los tipos de tareas que han de ejecutarse (conductas), como el o los contenidos o materias incluidos en las ejecuciones. De acuerdo con este planteamiento, al definir el "dominio" sobre cuya base se deberá elaborar un instrumento para medir y

evaluar la calidad de las ejecuciones con respecto a los objetivos, tendrá que definirse, también el criterio de éxito mínimo esperado para el logro de éstos.

Para establecer cuándo un aprendizaje es satisfactorio o no, el profesor deberá determinar, de antemano, un porcentaje de respuestas correctas o de puntajes que represente lo que él estime como aceptación de logro mínimo de las tareas de aprendizajes requeridas en cada objetivo. Al nivel de exigencia así determinado, corresponderá asignar la calificación mínima de aprobación estipulada en la escala de notas que se vaya a utilizar. La calificación máxima de aprobación será otorgada a aquellos alumnos que demuestren el logro completo de los objetivos; en el extremo inverso, la nota máxima de reprobación corresponderá a aquellos alumnos que no hayan demostrado logro alguno de los aprendizajes objeto de comprobación. En consecuencia, el total de puntos otorgado a un alumno en una situación de evaluación será el reflejo cuantitativo del grado de logro de los objetivos alcanzados por éste. Sobre esta base, el profesor podrá determinar la calificación aprobatoria o reprobatoria que resuma su juicio valorativo en cada caso específico.

FORMAS PARA DETERMINAR EL PUNTAJE DE CORTE QUE REPRESENTARA EL APRENDIZAJE MINIMO ACEPTABLE (P_E)

Decisiones a priori

1. Porcentaje mínimo del total de ítemes o puntajes establecidos para una situación de evaluación.
2. Porcentaje mínimo de objetivos por lograr, del total que se desea comprobar.
3. Porcentaje mínimo uniforme del total de ítemes o puntajes propuestos para cada objetivo por comprobar en una situación de evaluación.
4. Porcentaje mínimo diferenciado del total de ítemes o puntajes propuestos para cada objetivo según relevancia formativa atribuida a cada uno de éstos.
5. Basada en factor de corrección según competencia en logro de objetivos con exigencia porcentual de dominio mínima, uniforme o diferenciada.
6. Según grado de complejidad atribuida a los ítemes que se van a emplear.
7. Según relación entre relevancia de cada objetivo y complejidad de los ítemes.



Las notas asignadas por los docentes a las pruebas pueden tener una valoración relativa o absoluta, según el enfoque evaluativo. En la fotografía una profesora corrige las pruebas de sus alumnos.

- SI EL PROCESO EDUCATIVO ES FORMATIVO Y REMEDIAL CONVIENE LA EVALUACION EDUMETRICA. EN CAMBIO, PARA UN PROCESO EDUCATIVO SELECTIVO VALE LA EVALUACION PSICOMETRICA.
- LA CALIFICACION DEBE REFLEJAR NO SOLO LA CANTIDAD DE OBJETIVOS LOGRADOS SINO TAMBIEN EL GRADO DE COMPETENCIA ALCANZADO EN CADA UNO DE ELLOS.

DECISIONES A PORTERIORI (*)

1. Según grado de facilidad grupal para responder, revelado por el instrumento.
2. Según porcentaje mínimo determinado a partir del puntaje más alto obtenido.
3. Según porcentaje mínimo determinado a partir del puntaje promedio que resulte del puntaje ideal y máximo obtenido.
4. Según resultados en mediciones pre y postinstruccionales, considerando, ya sea:
 - 4.1. La máxima probabilidad de decisión correcta.
 - 4.2. El error mínimo de clasificación.
 - 4.3. El coeficiente de validez de decisión máxima.
 - 4.4. La intersección de líneas poligonales.

(*) Según modalidad psicométrica, el P_E estará representado, de hecho, por el puntaje —exacto o aproximado— calculado como límite inferior para la categoría de nota establecida como mínima aprobatoria.

PROCEDIMIENTO PARA CALIFICAR APRENDIZAJES SEGUN ENFOQUE EVALUATIVO EDUMETRICO

Para convertir puntajes a notas de cualquier escala de calificaciones cuando hay exigencia de rendimiento mínimo aceptable preestablecido, proponemos el siguiente procedimiento de cálculo.

FORMULAS:

1) Para P_A iguales o superiores a P_E

$$N. A. = \left[\frac{C_I - C_C}{P_I - P_E} \cdot (P_A - P_E) \right] + C_C$$

2) Para P_A inferiores a P_E

$$N. R. = \left(\frac{C_C - 1}{P_E} \cdot P_A \right) + 1$$

Donde:

N.A. Notas de aprobación.

N.R. Notas de reprobación.

C_I Calificación ideal o máxima posible de la escala de notas empleada.

C_C Calificación de corte o mínima de aprobación de la escala de notas empleada.

P_I Puntaje ideal o máximo posible para una situación de evaluación dada.

P_E Puntaje exigido, correspondiente al porcentaje de rendimiento mínimo preestablecido.

P_A Puntaje neto obtenido por un alumno.

Para el caso de la escala de calificaciones de 1 a 7 notas, la expresión de las fórmulas precedentes sería así:

$$N.A. = \left[\frac{7 - 4}{P_I - P_E} \cdot (P_A - P_E) \right] + 4$$

$$N.R. = \left(\frac{4 - 1}{P_E} \cdot P_A \right) + 1$$

Mediante el procedimiento recién descrito, la calificación por otorgar al alumnado puede ser calculada sobre la base de cualquiera de los dos referentes cuantitativos siguientes. Uno de ellos lo constituiría el P_I y P_E establecidos para toda la situación de evaluación, más los respectivos P_A totales alcanzados en ella. El otro camino sería el promedio de las notas —ponderadas o no— obtenidas por el alumno en cada objetivo, calculadas a partir del P_I y P_E estipulados para cada uno de ellos, más los correspondientes P_A allí obtenidos.

Ambos referentes de cálculo no ofrecerán, siempre ni necesariamente, idénticas calificaciones. Corresponderá al profesor decidir el empleo de uno u otro referente, según sean los propósitos de menor o mayor especificidad que desee otorgar a

la evaluación del rendimiento estudiantil. Sin embargo, hacemos notar que, aun cuando el referente presentado en primer lugar es más expedito y menos tedioso que el segundo, una calificación así asignada –aprobatoria o reprobatoria– podría estar ocultando el logro o no logro de uno o más objetivos de aprendizaje. Igual situación se producirá –en forma obligada, evidente e intencionalmente sistemática– cuando el P_E sea determinado a partir de cualquiera de las tres primeras decisiones a posteriori, ya señaladas.

Ejemplos: Sea una situación de evaluación, donde las características de una prueba y el rendimiento hipotético de dos alumnos son los siguientes:

Objetivos	A	B	C	P_A en la prueba
P_i (sea ítemes o puntajes)	5	10	15	
P_E (80%)	4	8	12	
P_A (Pedro)	5	9	14	
P_A (Juan)	3	8	10	21

Calificaciones considerando rendimiento en toda la prueba, donde:

$$P_i = 30, P_E = 24 \text{ (80\% de 30)}; P_A \text{ (Pedro)} = 28; P_A \text{ (Juan)} = 21$$

$$N.A. = \left[\frac{3}{30 - 24} \cdot (28 - 24) \right] + 4 \quad \text{Calificación para Pedro} = 6,0$$

$$N.R. = \left(\frac{3}{24} \cdot 21 \right) + 1 \quad \text{Calificación para Juan} = 3,6$$

Calificaciones promediadas, considerando rendimiento en cada objetivo. Rendimiento de Pedro:

$$\text{Obj. A} = \left[\frac{3}{5 - 4} \cdot (5 - 4) \right] + 4 = 7,0$$

$$\text{Obj. B} = \left[\frac{3}{10 - 8} \cdot (9 - 8) \right] + 4 = 5,5$$

$$\text{Obj. C} = \left[\frac{3}{15 - 12} \cdot (14 - 12) \right] + 4 = \frac{6,0}{18,5 : 3} = 6,1$$

Calificación para Pedro = 6,1
Rendimiento de Juan:

$$\text{Obj. A} = \left(\frac{3}{4} \cdot 3 \right) + 1 = 3,2$$

$$\text{Obj. B} = \left[\frac{3}{10 - 8} \cdot (8 - 8) \right] + 4 = 4,0$$

$$\text{Obj. C} = \left(\frac{3}{12} \cdot 10 \right) + 1 = \frac{3,5}{10,7 : 3} = 3,5$$

Calificación para Juan = 3,5

No obstante lo precedente, cuando se estima que el logro de los objetivos por comprobar en una situación de evaluación implica, para el alumno, grados diferentes de trascendencia formativa, cantidad en tiempo y esfuerzo, transferencia de aprendizajes, etc., tal situación podría ser reflejada asignando ponderaciones, consecuentemente distintas, ya sea en términos de porcentaje mínimo exigido para el logro de cada objetivo, o bien, a las notas obtenidas en cada uno de dichos objetivos, antes de calcular la calificación final correspondiente.

Ejemplo: Sea la misma situación de evaluación del ejemplo anterior, donde el puntaje correspondiente al porcentaje de rendimiento mínimo preestablecido para cada objetivo es el que sigue:

Objetivo A = 3 Pts (60% de 5); Objetivo B = 7 Pts (70% de 10); Objetivo C = 12 Pts (80% de 15).

Aplicadas las fórmulas de cálculo para calificar el rendimiento de Pedro y Juan en cada objetivo, su nota final promediada será:

OBJETIVOS	A	B	C	Nota final promediada
N Pedro	7,0	6,0	6,0	6,3
O Juan	4,0	5,0	3,5	4,1
T A				

Obtendremos idéntico resultado si las calificaciones obtenidas en cada objetivo son ponderadas en concordancia con el porcentaje de rendimiento mínimo preestablecido para ellos.

OBJS.	% mínimo exigido	NOTA obtenida		Factor de ponderación	NOTA PONDERADA	
		Pedro	Juan		Pedro	Juan
A	60	7,0	4,0	$\frac{60}{210} = 28,6$	2,0	1,1
B	70	6,0	5,0	33,3	2,0	1,7
C	80	6,0	3,5	38,1	2,3	1,3
Nota final ponderada					6,3	4,1

Sería erróneo interpretar la situación recién ilustrada como la necesidad de establecer el P_E a partir del promedio de los diferentes porcentajes de logro mínimo asignado para cada objetivo. Tal acción tergiversaría la decisión de dar –mediante ponderación– el grado de importancia estipulado inicialmente para cada objetivo; de hecho, se estaría exigiendo un rendimiento mínimo uniforme, lo que implicaría pedir más de lo deseado para algunos objetivos y menos para otros.

CONCLUSIONES

El rendimiento estudiantil puede ser calificado desde una perspectiva psicométrica o edumétrica de la evaluación. El marco de referencia conceptual postulado por uno y otro enfoque evaluativo implica la utilización de procedimientos diferentes para estructurar y analizar situaciones de evaluación. Si los propósitos que orientan un proceso educativo son de índole informativo y remedial, es conveniente el empleo de una evaluación referida a criterios o edumétrica. Por el contrario, si el proceso educativo es selectivo, la evaluación psicométrica o por normas satisfará dicha intencionalidad.

Los procedimientos ofrecidos para asignar calificaciones concordantes con los enfoques evaluativos presentados se limitan a situaciones de evaluación de carácter sumativo general de rendimiento. Empero, son proposiciones que, independientes de los

mecanismos adoptados para determinar el puntaje mínimo de aprobación, cualquier profesor podría utilizar para cuantificar su juicio valorativo global sobre el nivel de competencia alcanzado por el alumno, al ser comparado con sus iguales o con estándares externos de rendimiento.

Finalmente, el énfasis que se otorga a la evaluación del rendimiento estudiantil basada en objetivos propuestos, señala la necesidad de contar con procedimientos de calificación que reflejan no sólo la cantidad de objetivos logrados, sino también el grado de competencia alcanzado en cada uno de ellos.

BIBLIOGRAFIA

- GAGNE, R. y BRIGGS, L. *La planificación de la enseñanza*. Ed. Trillas, México, 1978.
- HIMMEL, Erika, "Tendencias actuales en la evaluación del rendimiento escolar", en *Revista de Tecnología Educativa*, Vol. 5, N°s. 2 y 3, 1979.
- LIVAS G., Irene. *Análisis e interpretación de los resultados de la evaluación educativa*. Ed. Trillas, México, 1978.
- SANTIBAÑEZ R., Juan Dgó. "Procedimientos, técnicas e instrumentos para medir y evaluar aprendizajes", en *Revista Educativa para el Colegio de Profesores*, A. G. Universidad de Concepción, Concepción, 4: 1 - 323, noviembre-diciembre, 1982.
- "Calificación de aprendizajes según enfoque evaluativo psicométrico y edumétrico". IN: *Estudios Pedagógicos*, Universidad Austral, Valdivia, 10: 49-61, 1984.
- Procedimientos para la calificación de los resultados de la evaluación*. Ponencia Básica presentada en las 1^{as}. Jornadas Nacionales sobre Evaluación en la Educación Superior, Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile, agosto de 1985.

GLOSARIO

- Amplitud de puntajes:** Recorrido, extensión o campo de variación observado en un conjunto de puntajes, simbolizado por un número que representa la diferencia entre el puntaje más alto y el más bajo de los obtenidos en una prueba por un grupo determinado de alumnos.
- Calificación:** Número, letra o palabra utilizados para representar la valoración del rendimiento estudiantil.
- Calificación extrema:** Número, letra o palabra que simboliza la valoración más alta o más baja posibles del rendimiento estudiantil.
- Criterio absoluto:** Patrón, modelo o estándar aplicado como norma invariable y definitiva para comparar y evaluar algo.
- Criterio relativo:** Marco de referencia para comparar y evaluar el rendimiento de cada alumno, establecido sobre la base de la ejecución real del grupo estudiantil al cual pertenece.
- Curva normal:** Ordenamiento ideal de puntajes, definido matemáticamente, cuya representación gráfica adopta la forma de campana y que suele ser utilizada para explicar el rendimiento relativo de un grupo de alumnos en una prueba.

Desviación estándar grupal: Medida de la variedad o dispersión de los puntajes obtenidos por un grupo de alumnos en una prueba dada con respecto al puntaje promedio de dicha prueba.

Desviación estándar ajustada: Valor adaptado para la dispersión de los puntajes observados en una situación de evaluación específica, que se obtiene al multiplicar la desviación estándar grupal por el producto de las seis desviaciones estándares de la curva normal, divididos por el total de notas de la escala de calificaciones que se vaya a utilizar.

$$\text{Ejemplo: D.E.A.} = \text{D.E.G.} = \frac{6 \text{ sigmas}}{7 \text{ notas}} = 3,5 \times 0,86 = 3$$

Escala de calificaciones o notas: Sucesión ordenada de números, letras o palabras que representan grados de valoración del rendimiento estudiantil.

Evaluación edumétrica: Forma de analizar, juzgar e interpretar el rendimiento de un alumno comparándolo con niveles específicos de eficiencia o ejecución preestablecidos. Estos últimos sirven de criterio de referencia del desempeño individual esperado.

Evaluación psicométrica: Forma de analizar, juzgar e interpretar el rendimiento de un alumno, comparándolo con la actuación de sus compañeros. Esta última sirve de referencia normativa del desempeño grupal.

Grado de dificultad: Porcentaje de alumnos que omite y/o responde erradamente a una pregunta.

Índice de discriminación: Capacidad de un ítem para diferenciar a los alumnos que poseen un alto rendimiento de aquellos que no lo poseen.

Intervalo: Agrupación de varios puntajes adyacentes para formar una sola categoría (en este caso de calificaciones).

Juicio valorativo: Proposición de un pensamiento que expresa la cualidad o determinación atribuida a un objeto fenómeno o sujeto.

Muestra representativa: Selección de elementos de un conjunto—aquí, de objetivos y contenidos—que permite simbolizar las características esenciales del mismo.

Ponderación: Procedimiento mediante el cual se asigna un peso diferente—especificado en puntos, porcentajes u otra medida— a cada una de las partes de algo para reflejar el grado de importancia o valor atribuido a éstas.

Puntaje de corte: Marco de referencia cuantitativo que representa el grado o nivel mínimo aceptable o deseable establecido para un aprendizaje dado.

Puntaje ideal: Cantidad máxima posible de puntos que un alumno puede lograr en una situación de evaluación si ejecuta todas las tareas en la forma esperada por el evaluador.

Referente: Base de relación o punto de partida recomendado para realizar algo.

Rendimiento: Nivel de ejecución o desempeño—considerado adecuado— que un alumno muestra en la realización de una actividad, impuesta o voluntaria. En la evaluación psicométrica, suma de respuestas correctas dadas por un alumno en una prueba. En evaluación edumétrica, cantidad de objetivos que el alumno ha logrado dominar.

Sigma: Desviación estándar.

Situación de evaluación: Ocasión en la cual se somete a comprobación formal el rendimiento estudiantil.

LA MADURACION ESCOLAR

Dr. Daniel Correa Suárez
Profesor de Psiquiatría Infantil

Cuando el niño termina su educación parvularia y abandona ese pequeño mundo de las "tías" y los juegos permanentes, llega para él el momento de enfrentarse a un nuevo medio social —la educación básica— con mayores exigencias, donde se le impartirán nuevos conocimientos de gran importancia para su vida futura.

Y en ese momento se presenta también para muchas madres la incertidumbre de no saber si su hijo ha alcanzado o no la necesaria madurez escolar. ¿Será capaz de adecuarse al nuevo ambiente y de aprender al ritmo que se le exija? Y si resulta no ser aún maduro para la nueva etapa ¿es acaso un niño tonto? La respuesta a esta última interrogante es un categórico no.

El medio escolar en nuestro país ha ido mejorando los tests psicológicos, que ayudan a determinar el grado de madu-

● PARA DETERMINAR LA MADUREZ DE UN NIÑO SE TOMAN EN CUENTA TRES GRANDES AREAS DE DESARROLLO: INTELECTUAL, EMOCIONAL-SOCIAL E INSTRUMENTAL.

● EL DESARROLLO DEL NIÑO SE NUTRE EN DOS GRANDES FUENTES: LA HERENCIA Y EL APRENDIZAJE QUE VA ADQUIRIENDO DE SU AMBIENTE.

rez de los niños. Cualquier deficiencia puede ser así detectada a tiempo, evitándose con ello posteriores problemas de desadaptación.

Definida en grandes líneas, se puede hablar de inmadurez infantil cuando el niño tiene patrones de conducta o comportamiento que no corresponden a lo que se espera para su edad cronológica.

No obstante, aunque esta edad es siempre el parangón básico que utilizan los expertos para medir el desarrollo del niño, la última palabra no está dada por ella en ningún caso.

Por ejemplo, el control de los esfínteres se espera en un niño a los dos años de edad, pero no se considera anormal si éste se verifica a los tres. En esta función —muy primaria— el rango de lo que es normal es muy amplio, dado que pueden influir en ella diversos as-



Es recomendable que los padres se comporten con sus hijos según la edad que tienen éstos y los ayuden a enfrentar cada nueva y enriquecedora etapa de su vida.



El desarrollo infantil es un proceso evolutivo y armónico.

pectos hereditarios o circunstanciales. Sin embargo, existen otras funciones que implican una mayor organización neurológica y el desarrollo de una serie de otros importantes aspectos.

Un ejemplo de ello es el lenguaje, y en este caso los rangos no son tan amplios. Aquí ya se puede hablar de un trastorno del lenguaje simple cuando el niño, a los tres años y medio, pronuncia mal, habla en jerga y con dificultades.

Y en el aspecto emocional, por ejemplo, una clara manifestación de inmadurez es su incapacidad de separarse de la madre para entrar en ambientes nuevos.

LAS DIMENSIONES DEL DESARROLLO

Para determinar la madurez del niño, en general, se toman en cuenta tres grandes áreas o dimensiones del desarrollo. La primera de ellas es la intelectual (aspecto cognitivo), luego está la emocional-social, que se refiere a los comportamientos del niño en las distintas situaciones sociales y emotivas; y en tercer lugar, el área de desarrollo instrumental, que comprende el aspecto motor del lenguaje, la percepción espacial y temporal, funciones siconeurológicas que se desarrollan muy sistemáticamente.

Como el desarrollo infantil es algo

evolutivo, las primeras etapas o estudios se van cumpliendo para dar paso y cimentar a las siguientes. Lo óptimo es que todo el proceso sea armónico, es decir, que esta evolución se vaya dando a igual ritmo en todos los planos.

De no ocurrir así, se hablará de un desarrollo discordante, en que el niño irá bien en algunas etapas y en otras no.

Considerando las tres dimensiones enumeradas, se dirá que un niño está preparado para entrar a la educación básica cuando tiene una edad intelectual, instrumental y emocional-social adecuada para adaptarse al nuevo medio y aprender los conocimientos que se le impartirán.

Los casos más comunes de deficiencia en la madurez infantil en esta etapa suelen caracterizarse por una adecuada madurez intelectual, pero acompañada de inmadurez en lo instrumental y —generalmente, aunque no siempre— también en lo emocional-social. Un caso de este tipo es, por ejemplo, un niño de edad mental adecuada (seis años y medio), la cual se mide con tests especiales, pudiendo oscilar su edad cronológica entre los cinco y los siete años, el cual presenta defectos de coordinación o una deficiente percepción de su esquema corporal. Es posible que le sea difícil si se le pide tocarse la oreja derecha con la mano izquierda, por ejemplo. Sumando a lo anterior, proba-

blemente el hijo llora al ser separado de su madre por algún rato, se inhibirá frente al grupo y demandará mucha atención, todas conductas reveladoras de una inmadurez en el aspecto emocional-social.

El desarrollo del niño se nutre de dos grandes fuentes: la herencia y el aprendizaje, que va adquiriendo del ambiente que lo rodea. Ambas se combinan en forma simultánea y pueden llegar a influir en una eventual lentitud del proceso de madurez infantil.

Por ejemplo, el chico puede ser más lento en el desarrollo del lenguaje debido a que sus padres también lo fueron (aspecto hereditario).

En lo ambiental existen múltiples factores de influencia. Puede ser que, aunque no lo herede, sea inmaduro emocionalmente a causa de una madre sobreprotectora que le impide desarrollar conductas en forma independiente (como comer o vestirse solo), por subestimar sus capacidades reales o por simple comodidad. Así como el antes descrito, existen también ambientes permisivos, restrictivos, castigadores y otros.

En la dimensión intelectual de su desarrollo, lo mismo que en la instrumental, resulta nocivo para el niño una estimulación social deficiente. Esta debe ser rica desde el momento en que el niño nace, y se debe poner a su disposición —en la medida de lo posible— instrumentos o materiales que le sirvan para ejercitar sus destrezas, discriminar colores y atraer su atención.

Se le debe hablar bien, con correcta modulación. Es erróneo adaptar el lenguaje del niño y repetir sus balbuceos, ya que la conducta imitativa muy propia de los pequeños los llevará a seguir emulando esa forma de expresión. Lo correcto es hablarle en forma normal, no por ello dirigirse a él en un tono severo o poco amistoso, sino con calidez afectiva.

Por último, en lo emocional-social, es recomendable que los padres se vayan comportando con el pequeño según la edad que tiene, y que adecuen sus requerimientos frente a él a medida que crece. Es decir, que le exijan más cosas si ven que es capaz de hacerlas, pero sin demandar de él algo que sus capacidades no le permitan.

Tomando en cuenta estos aspectos del desarrollo y la madurez infantiles, los padres podrán ayudar a que su hijo experimente todo el proceso en forma armónica y que se enfrente —sin peligro de desadaptación— a cada nueva y enriquecedora etapa de su vida. ☉

- EL COLEGIO WILLIAM KILPATRICK DE SANTIAGO CUENTA CON UNA DINAMICA ESCUELA DE PADRES, PROYECTO QUE VA EN BENEFICIO DE LA COMUNIDAD ESCOLAR.
- LA EDUCACION DEL NIÑO DEBE SER UNA TAREA COMPARTIDA ENTRE PADRES Y PROFESORES. ESCUELA Y HOGAR DEBEN TRABAJAR ESTRECHAMENTE UNIDOS PARA CONTRIBUIR A LA FORMACION DEL NIÑO.



LA ESCUELA DE PADRES DE NUESTRO COLEGIO

Prof. Gabriela Santelices Julio

Desde la fundación del Colegio William Kilpatrick, en 1978, quienes participamos en su creación teníamos la firme convicción de que el Colegio debía desarrollarse gracias al esfuerzo y trabajo compartido de niños, padres y profesores. A causa de este principio se planeó un proyecto que fue creciendo lenta y progresivamente, en forma paralela a su alumnado.

Partimos con un kinder de seis alumnos. Hoy contamos con 280 y tenemos hasta el 8º básico. Pensamos llegar a 4º año de educación media en 1990, año en que egresará nuestra primera promoción.

Nuestra Escuela de Padres se basó en un programa para orientar a los padres acerca de la filosofía del Colegio, sus propósitos pedagógicos, sus actividades académicas, a trabajar conjunta-

mente en torno a las tareas de crecimiento del Colegio, con el fin de ir formando una comunidad integrada de padres, profesores y alumnos.

Para alcanzar estos propósitos cada año se han ido desarrollando diversas actividades como: charlas dadas por distintos profesionales, talleres, entrevistas periódicas entre padres y profesores.

Esta es una incesante actividad con los padres, un interactuar permanente desde el nacimiento del Colegio hasta hoy, en que se ha ido puliendo y transformando nuestra Escuela de Padres y nuestro pensamiento acerca de ella.

Las reflexiones que se exponen a continuación son el fruto de esta evolución y las compartimos esperando que ellas puedan ser útiles a profesores y padres del país.

La familia ocupa un lugar insustituible en la educación de los niños

El fin último de la educación de un ser humano es la adquisición de ciertas actitudes y valores que se aprenden desde la más tierna infancia a través del actuar de quienes rodean al niño. De la naturaleza de esa acción con sus padres, de la calidad y estabilidad de esa relación va a depender, en gran medida, su seguridad y autoestima, su capacidad de decisión y amar, de conocer, de crear, de trabajar.

Estos conceptos que parecen obvios y en los que, en teoría, concordamos padres y profesores, suelen olvidarse en la práctica. Hemos palpado la desorientación y aflicción de los padres para asumir como tales y hacerse respetar ante sus hijos.

En pequeños actos de la vida diaria, muchos padres demuestran un gran desconocimiento de la importancia que tienen en el desarrollo de sus hijos. Nos referimos a los "involuntarios" abandonos —a veces esporádicos, a veces permanentes—, a la tendencia a delegar el cuidado y educación de los hijos en otras personas o instituciones, a la dificultad para corregir a los hijos, a echar la culpa al colegio, a los compañeros, a los "malos amigos" de problemas de personalidad que muchas veces obedecen a una causa profunda y que se teme enfrentar. La escasa participación del padre en la vida de la familia como grupo. "Yo dejo la educación de los niños en manos de mi mujer" es una frase que se escucha decir a menudo.

Revisando nuestra práctica hemos descubierto que los profesores también transgredimos este principio cuando enfrentamos tareas y desafíos que no nos corresponden, cuando nos proponemos transformar la personalidad de un niño sin recurrir a los padres, cuando rivalizamos con ellos en el cariño o influencia que tenemos sobre los niños.

Por lo tanto, tarea de nuestra Escuela de Padres es apoyar la labor de los padres, orientarlos y fortalecerlos en el cumplimiento de sus roles y, por otro

lado, revisar y reorientar nuestras propias actitudes.

La educación del niño debe compartirse entre padres y profesores

Así como reconocemos la importancia e influencia de la familia en la formación de un niño, la escuela también tiene un papel que cumplir en dicho proceso, pues complementa, amplía las oportunidades de un niño, pone en acción todas aquellas capacidades que, primariamente, estimule la institución familiar. Sin embargo, por la preeminencia que tiene la influencia familiar sobre la escolar en dicha formación, la escuela no puede alcanzar —por eficiente que sea— los objetivos educativos sin el acuerdo y participación de la familia. Por lo tanto, para que la integración del niño a la escuela se produzca es preciso que padres y profesores trabajen como aliados en la tarea que se han propuesto.

La concreción de esta idea a veces se ve paradójicamente obstaculizada por los padres. Rivalidades, desacuerdos, resistencias, dificultad para asumir y respetar las normas esenciales de una escuela, frecuentes arbitrariedades hacia el profesor entorpecen esta alianza y crean un gran conflicto de lealtad en los niños.

Por parte nuestra también existe inconsecuencia entre la teoría y la práctica: a diario hemos podido apreciar la rebeldía del profesor a incluir la presencia y el pensamiento de los padres, de los alumnos en la vida escolar. Frecuentemente, nuestra primera reacción es disgustarnos y replegarnos cuando éstos dudan o critican nuestra labor. Nos cuesta mucho entender que quienes se preocupan auténticamente de sus hijos tienen derecho a dudar, sugerir, preguntar y cuestionar nuestro trabajo. Y ello sólo puede ayudarnos a mejorarlo.

Pensamos que estas contradicciones se producen por las siguientes razones:

—A menudo el profesor asume tareas que corresponden a los padres, y viceversa, sin reparar en que la tarea de cada uno de ellos es específica e intransferible.

—Dificultad de los padres de aceptar el crecimiento de los hijos y de compartirlos con otras personas.

—Temor de los padres de verse excluidos de la vida y educación de sus hijos y, por lo mismo, de perder ascendiente sobre ellos.

—Identificación con los hijos, lo cual les inclina a ver la escuela como una institución castigadora, normativa. Esta visión se refuerza con el recuerdo que los padres tienen de sus propias expe-

riencias escolares, recuerdo pocas veces alentador.

—Una tradición escolar que, por lo general, ha impedido el acceso de los padres a la escuela y el de los profesores a la familia de sus alumnos, creando barreras e incomunicación entre quienes deben compartir una tarea común.

Considerando estos hechos, uno de los propósitos fundamentales de nuestra Escuela de Padres es abrir las puertas de la sala de clases y de la escuela. En sentido literal, ello significa que los padres pueden venir al Colegio cuando lo deseen y, en sentido figurado, abrir nuestras mentes a las ideas, sugerencias, críticas que los padres pueden hacer a nuestro trabajo y al revés.

Es valioso interiorizar a los padres de la labor que realizamos, comunicarnos permanentemente con ellos, dialogar sobre lo que mutuamente estamos haciendo en beneficio del desarrollo del niño.

Además es necesario delimitar el ámbito de acción de padres y profesores en forma dinámica, ya que por tratarse de tareas que se complementan, casi a diario se están entrecruzando.

El papel del padre es decisivo en la vida afectiva de los hijos

Los padres, por lo general, no asisten a las entrevistas, reuniones, convivencias. Sólo vienen las madres... Es la queja que frecuentemente se les escucha a los profesores.

Uno de los propósitos de nuestra Escuela de Padres es incluir a los padres. Citarlos a reuniones, entrevistas. Hacerles ver lo importantes que son en la vida de los niños.

Diálogo padres-profesores

A la sola mención de Escuela de Padres se produce entre los profesores un temor, como el de dar una conferencia a sus apoderados. También surge la idea de que es necesario contratar a charlistas, profesionales altamente especializados para realizar esta tarea. En los padres hay el miedo de aburrirse o la idealización de que en esa charla le van a dar la clave para resolver sus conflictos familiares.

Pero más que charlas, resulta enriquecedor el diálogo, la discusión, la reflexión en conjunto sobre los conflictos hogareños, la vida afectiva, los problemas del niño, etc.

Esperamos que en los próximos años nuestra Escuela de Padres siga cumpliendo una labor activa, que impulse el feliz desarrollo de los educandos. ☉

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

- EL NIÑO QUE PASA A UN NIVEL DISTINTO SE VE ENFRENTADO A UN CAMBIO QUE LO AFECTA EN SU DESARROLLO, PUES LA SALA, EL PROFESOR Y LA METODOLOGIA SON NUEVOS PARA EL.
- EDUCADORES EN SEIS ESCUELAS DE MALLECO LLEVARON A CABO UN PROYECTO PARA TRATAR DE EVITAR LA PERDIDA DE CONTINUIDAD EN EL TRABAJO DOCENTE Y EN EL DEL ALUMNO QUE PASA DE UN NIVEL A OTRO.

Profs. Mariana Kruise Martínez
 Carlos Almuna Flores
 Hernán Méndez Schiafferli
 Dirección Provincial de Malleco
 IX Región



Gran parte del trabajo de la educadora de párvulos es desconocido o no es continuado por el profesor de 1º básico.

y los resultados de la supervisión realizada en las escuelas de la provincia de Malleco nos llevaron a buscar la forma de aliviar el paso entre cada nivel o período. Como experiencia inicial pusimos nuestra atención en la primera desconexión presentada: el término del nivel parvulario transición dos y el ingreso al primer año básico. En este período vimos que se pierde gran parte del trabajo de la educadora de párvulos y lo que ha logrado el niño, quien se enfrenta a una disciplina rígida en cuanto a cumplimiento de horario y a

tipo de actividades que debe efectuar. Por otra parte, la afectividad en el trato y la libertad de movimientos disminuye. Todo esto hace que muchos hábitos se olviden al dejar el parvulario.

Paralelamente a lo anterior, muchas educadoras de párvulos, para evitar este quiebre, desarrollan con sus alumnos actividades que corresponden expresamente a primer año, descuidando un poco el espíritu del programa de educación parvularia y, por ende, saltándose etapas en el desarrollo sicológico del educando.

Por todo ello decidimos estudiar, recopilar antecedentes y elaborar un Proyecto de Integración de Niveles: segundo nivel transición y primer año básico.

Cumplidos los pasos administrativos

Nuestro sistema educativo nos presenta regularmente una serie de problemas relacionados con la adaptación de los alumnos a los diferentes niveles del proceso. Tal es así que se produce desintegración o pérdida de continuidad en el trabajo docente y del alumnado en el paso de parvularia a 1er. año de educación básica, de 4º a 5º básico y de 8º a 1º de educación media.

En cada oportunidad el alumno se ve enfrentado a una etapa de adaptación que el profesor debe atender seria y responsablemente; sin embargo, muchas veces no es así y es el propio niño quien busca la solución a este cambio con el consiguiente retraso en su normal proceso educativo.

La experiencia en la función docente

necesarios para su elaboración, el Proyecto se puso en marcha durante 1985 en seis escuelas de la provincia de Malleco, ubicadas en las comunas de Angol (D-20 y E-36), Collipulli (E-103), Ercilla (F-125) y Victoria (D-202 y E-209).

El Proyecto en cuestión estuvo a nuestro cargo en su elaboración y desarrollo durante el año 1985, dada nuestra actividad de supervisores.

Fue desarrollado para cumplir los siguientes objetivos generales y específicos.

Objetivos generales

1. Introducir un enlace metodológico entre los niveles prebásico y básico para favorecer el desarrollo integral del niño.
2. Promover el conocimiento de los programas de educación parvularia y primer subciclo básico en los docentes de los niveles para reforzar la integración y secuencia programática.
3. Llevar a la práctica los principios de la fundamentación teórica curricular del sistema educacional chileno que considera al niño como centro de proceso educativo.
4. Comprometer al personal de las unidades educativas seleccionadas para crear las condiciones adecuadas a la integración de los niveles.

Estos cuatro grandes objetivos se desglosaron en estos correspondientes objetivos específicos.

Objetivos específicos

- 1.1. Propiciar un cambio de actitud en los docentes que tienda a favorecer las áreas afectiva y social en ambos niveles.
- 1.2. Incorporar al trabajo docente de la educadora y profesor del primer año básico, nuevas metodologías que favorezcan el proceso integrado.
- 1.3. Entregar técnicas y sugerencias para la elaboración de material didáctico, acorde con los lineamientos de la acción.
- 2.1. Promover el análisis conjunto de los programas del nivel transición 2 y primer subciclo básico.
- 2.2. Establecer relación de secuencia entre las actividades de los programas prebásico transición dos y primer subciclo básico.
- 3.1. Proponer al estudio y análisis de la normativa que entrega los lineamientos generales del sistema educativo nacional.
- 4.1. Permitir la participación efectiva del

personal que labora en la unidad educativa en el logro del desarrollo armónico del Proyecto.

Meta

La meta propuesta fue lograr una integración efectiva de los cursos de parvularia transición dos y primer año básico, produciendo la asimilación del niño al sistema imperante en el nivel básico en el plazo de un año, en las escuelas participantes en el Proyecto.

Aspectos generales considerados

Gran parte del trabajo de la educadora de párvulos específicamente en relación con la formación de hábitos, conductas afectivas, destrezas y habilidades motoras, visuales, auditivas y otras, es desconocido o sencillamente no es continuado por el profesor que inicia el primer ciclo básico, donde el alumno pasa a asumir un rol muy distinto al que dos o tres meses antes cumplía (diciembre a marzo). Se incorpora a una disciplina que lo obliga a sentarse durante largos períodos, sólo mirando la espalda de su compañero de curso o junto a un niño no elegido por él, a cumplir un riguroso horario, a recibir órdenes en un tono muy alejado del afecto de su "tía", etc.

La puesta en marcha del Proyecto esperábamos que permitiría atenuar o evitar el brusco cambio que experimenta el niño al incorporarse a un nivel distinto, en el cual la metodología, la sala y el profesor son nuevos para él.

Consideramos la etapa de apresto como la prolongación del segundo nivel de transición, en lo que a actividades, juegos, trabajos grupales, hábitos, trato afectivo, etc., se refiere. Con esto creemos que el niño no pierde lo alcanzado y, contrariamente, su incorporación al primer año no será el "ir a otra escuela", como en realidad lo siente.

Otro aspecto importante lo constituyó la intención de integrar a las educadoras y profesores de primer año, y con ello, a toda la unidad educativa en un proceso que estimamos es único y no admite parcelación.

Acciones realizadas

A través de su desarrollo no se intentó producir cambios en la acción del nivel parvulario, sino que, primordialmente, generar una integración de los niveles parvulario y básico mediante actividades dinámicas, acordes con las etapas de desarrollo del niño, usando material didáctico novedoso y motivador, permitiendo el máximo aprovechamiento de hábitos, habilidades y des-

trezas logradas en el parvulario, para la adaptación e incorporación a otro nivel, sin perder la continuidad del proceso educativo iniciado.

Es así como se logró que los profesores de primer año conocieran en detalle los programas, actividades y preparación de los párvulos, y las educadoras, a su vez, incursionando en los programas de educación básica, interpretaran claramente los objetivos de este nivel, para así intensificar su acción en el cumplimiento de los que a ellas corresponde.

Se consiguió, además, un permanente contacto entre los alumnos de primer año y transición dos, mediante visitas intercurros, excursiones y actividades artísticas o recreativas con participación conjunta de ambos cursos.

Esto trajo como consecuencia la integración efectiva de los párvulos a sus respectivas escuelas y la constante relación de los alumnos de primer año con las educadoras que les atendieron durante el curso parvulario.

Metodología de trabajo

1. Reuniones periódicas con el personal que tiene responsabilidad directa en el desarrollo del Proyecto: director (a), jefe de U.T.P., educadora de párvulos y profesores (as) de primer año y supervisores responsables.
2. Elaboración de material y documentos de apoyo para su aplicación en el aula.
3. Análisis y sugerencias de aplicación del material y documentos entregados.
4. Visitas y desarrollo de actividades en los diferentes cursos participantes.
5. Atención a problemas que surgen durante las reuniones de trabajo.
6. Preparación y aplicación de pruebas en primer año.
7. Elaboración y realización de encuesta a docentes participantes.

Contenidos

1. Análisis de la pauta de observación de educación parvularia.
2. Estudio del programa de educación parvularia y de primer subciclo básico, con secuencia de objetivos y actividades entre ambos niveles.
3. Consideración de las etapas del desarrollo biosicológico del niño en los niveles prebásico y básico (primer año).
4. Aprestos para la enseñanza de la lectoescritura e iniciación de las nociones prenuméricas.
5. Importancia de los juegos didácticos libres y dirigidos para el desarrollo



A través del material didáctico, novedoso y motivador, de actividades dinámicas que permitieron aprovechar hábitos, habilidades y destrezas logradas en el parvulario, los niños que pasaron a 1° básico no sufrieron —gracias al Proyecto— el cambio brusco de un nivel al otro.

de: percepciones, lenguaje, coordinación y esquema corporal (ubicación témporo-espacial y lateralidad).

6. Desarrollo del lenguaje: sugerencias y material de apoyo.
7. Etapa prenumérica: bloques lógicos de Dienes.
8. Educación Musical: ritmo, percepción auditiva.

Para la entrega y análisis de estos contenidos se elaboraron diversos documentos técnicos y se preparó material didáctico.

Material didáctico

(Presentado y sugerido a los profesores de ambos niveles.)

1. Láminas con esquemas explicativos del Proyecto.
2. Dominó de: colores, figuras, formas geométricas, figuras y palabras, figuras y números.
3. Rompecabezas y encajes.
4. Naipes de: figuras, letras, números y palabras.
5. Lotería de colores, letras, formas y palabras.
6. Bloques lógicos de Dienes.
7. Cajas Mackinder (uso de materiales de desecho).
8. Relojes de plurales, diminutivos y aumentativos.
9. Tarjetas para cambios estructurales, concordancia de palabras y

frases, sinónimos y antónimos.

10. Una casete grabada con ruidos y sonidos (discriminación auditiva). Al reverso de esto, una selección de música apta para la expresión corporal (coordinación).

logrados con toda esta tarea se agrega el Cuadro N° 1 con los datos de promoción de alumnos que nos parece significativa. Esos antecedentes de promoción dieron como resultado, a su vez, una disminución de los porcentajes de repitencia.

Resultados

Como una muestra de los resultados

CUADRO N° 1				
Datos de promoción de alumnos en las escuelas adscritas al Proyecto, años 1984 y 1985 (Primer Año).				
ESCUELAS	CURSOS	1984 % Prom.	1985 % Prom.	
E-36	A	65	82	ANGOL
	B	76	72	
D-20	A	75	78	ANGOL
	B	53	85	
	C	-	82	
D-202	A	94	94	VICTORIA
	B	86	89	
	C	78	70	
E-209	A	86	95	VICTORIA
	B	86	91	
	C	97	81	
	D	85	90	
E-125	A	74	78	PAILAHUEQUE COLLIPULLI
E-103	A	94	97	
	B	88	94	

PROYECTO MIMEOGRAFO MULTICOPISTA

Juan Berner Muñoz
Profesor de Contabilidad
Liceo Comercial B 106 San Ramón
Región Metropolitana

Las experiencias profesionales son fuentes de inspiración para encontrar soluciones a problemas que se plantean en el quehacer educativo.

El Mimeógrafo Multicopista que he diseñado, nace para contribuir a mejorar el proceso educativo en colegios y especialmente, como ayuda al profesor.

Después de un análisis del sistema educacional actual que me permitió sondear en varias direcciones la tarea educativa, puedo concluir que el Mimeógrafo Multicopista es aplicable a situaciones que, en su mayoría, escapan al control del maestro, y que se derivan de:

- a) Las exigencias de material didáctico como: guías, modelos de casos, módulos de autoaprendizaje, trabajos de lectura dirigida, cuestionarios, dibujos, mapas, pruebas y otros.
- b) Problemas del propio docente en relación con sus recursos y el hecho de trabajar en dos o más colegios.
- c) Realidad de los establecimientos educacionales, los cuales en su mayoría carecen de centrales de apuntes y si las tienen resultan poco operables por falta de materiales, mimeógrafos en mal estado, exceso de solicitudes de reproducciones en asignaturas como idiomas, química o matemática.

Y como la actividad educativa se hace cada vez más técnica por los apoyos visuales que el maestro necesita

incorporar a su tarea, la solución es el Mimeógrafo Multicopista que se ofrece en dos modelos:

1^{er} Modelo especial, incorporado en un maletín.

2^o Modelo corriente, de sobremesa: fabricado en maderas finas.

Insumos

- Matriz a base de stencils de gran productividad, con reproducciones impecables.
- Tinta para mimeógrafo de cualquier tipo.

Usos

- La escritura en el stencil puede hacerse a máquina o manuscrita, con dibujos o diseños lineales.
- Mimeógrafo de uso manual y sin complicaciones.

Beneficios

- Considerable ahorro de tiempo, porque permite contar con innumerable material en forma simultánea.
- Funcionalidad, pues imprime en forma perfecta sobre papel roneo, cartulina, cartón, género, etc.
- Reproducción no sólo de textos, sino también de dibujos y otros diseños.
- Economía de dinero. El material impreso como guías, material de

lectura, mapas, etc., puede conservarse en perfecto estado sellándolos en plástico con un uso frecuente y sin deterioro.

Entre otros beneficios para el docente podemos agregar los siguientes:

- Permitir una autonomía de cada profesor en sus trabajos impresos.
- Diversificar actividades a través de la confección de diferentes materiales.
- Ahorrar costos de impresión.
- Dotar de material de consulta.
- Agilizar el trabajo de aula.
- Permitir una enseñanza personalizada.

Objetivos personales

Es de nuestro interés el que se pueda:

- Dotar a colegios y profesores de este elemento necesario.
- Entregar a colegios rurales como un apoyo en sus necesidades de comunicaciones impresas.
- Facilitar a través de las instituciones educativas la adquisición de parte de los profesores de este elemento valioso en la preparación de material didáctico.

Valor

Modelo corriente: \$ 32.000 + Iva.
Modelo especial: \$ 36.000 + Iva.

Dirección personal:
Sierra Bella 1811, fono: 5550540.

LAS TECNOLOGIAS ESPACIALES Y LA MEDICINA

Servicio de Cultura y Prensa de la Embajada de EE.UU. en Chile.

El director de ciencias vitales de la NASA, doctor Arnauld Nicogossian, en un discurso pronunciado durante la vigésimo tercera sesión de la Comisión sobre Usos Pacíficos del Espacio Exterior, expresó que hay ocho áreas específicas donde la investigación espacial ha ayudado al progreso de la Medicina. Esas áreas son las siguientes:

LIXISCOPIO

Después de observar que algunas galaxias y estrellas emiten poderosos rayos X y dado que en astronomía la intensidad de radiación recibida es en extremo baja, se han desarrollado técnicas de formación de imágenes con rayos X de baja intensidad para estudiar los objetos celestes.

Entre esas técnicas se encuentra el lixiscopio, un aparato que utiliza una débil fuente de radiación.

Se advirtió que ocurre lo mismo con el alcance de la energía de los rayos X que se usan en el diagnóstico médico, el cual es comparable al de la energía de las emisiones de los rayos X cósmicos. Por ello el sistema de formación de imágenes con rayos X de baja intensidad se estimó que podía ser útil para los usos médicos.

El aparato llamado lixiscopio aplicado a la medicina reduce la dosis de radiación que reciben los pacientes y radiólogos a menos del uno por ciento de la radiación generada por aparatos convencionales de rayos X.

El lixiscopio es compacto y un sistema verdaderamente portátil que puede transportarse a los hogares de los pacientes inválidos o en cama y es ideal para casos de emergencia en donde se necesita de inmediato un examen, por ejemplo, la exploración para detectar lesiones óseas en accidentes. Otros usos incluyen el examen dental y la cirugía ortopédica.

MARCAPASOS PROGRAMABLES

Para estudiar los efectos de la ingravidez sobre los viajeros espaciales, la



Si el médico detecta a tiempo alguna perturbación cardíaca tiene ahora a su alcance nuevas posibilidades para corregir dificultades. (Fotografía tomada de Enciclopedia de la Salud, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1966.)

NASA ha desarrollado y utilizado aparatos de biotelemedicina para supervisar las funciones fisiológicas vitales de astronautas en vuelos espaciales. Los modernos sistemas de cuidado de la salud utilizan ahora gran parte de esa misma tecnología. Entre éstas se encuentran aparatos para mejorar la salud implantados en el paciente, especialmente marcapasos y desfibriladores, para personas que sufren de enfermedades cardíacas.

Las enfermedades cardíacas son una principal causa de muerte en Estados Unidos y en el mundo. Muchos ataques mortales al corazón son resultados de perturbaciones de la actividad eléctrica que regula la función mecánica del corazón. Con la temprana detección de tales disturbios, un marcapasos artificial puede generar un oportuno impulso eléctrico que corrija la función del músculo cardíaco.

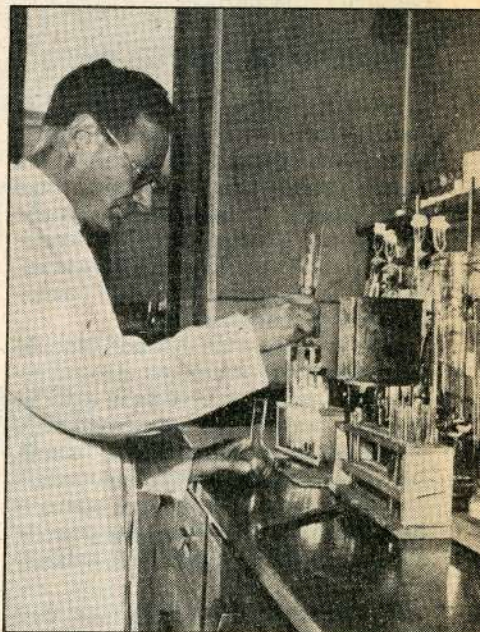
En 1979 se desarrolló una unidad de marcapasos programables con capaci-

dad de comunicación bilateral, que permite a un médico actuar recíprocamente por control remoto con el marcapasos del paciente. En tanto que los primeros marcapasos, una vez implantados, producían un estímulo fijo, este sistema se ajusta a las necesidades del paciente. Pueden controlarse en cualquier momento hasta seis funciones estimulantes. La tecnología actual está concentrándose en el desarrollo de un aparato implantable más pequeño que las unidades actuales y que incorpora una capacidad de programación adicional.

DESFIBRILADORES IMPLANTABLES

Más de un millón de norteamericanos sufren ataques al corazón cada año. Aproximadamente la mitad de estas personas sobrevive el ataque, pero unas cincuenta mil de éstas mueren dentro de un año, la mayoría debido a fibrilación ventricular, un trastorno catastrófico del ritmo normal del corazón.

Se ha desarrollado un desfibrilador implantable para uso por pacientes de altos riesgos. Este aparato detecta el comienzo de una fibrilación, u otra actividad arrítmica potencialmente mortal, y produce automáticamente un impulso



El Sistema Microbico Automatizado (AMS) ahorra mucho tiempo en relación al espacio normal que se necesita en un laboratorio para identificar microorganismos causantes de infecciones. (Fotografía tomada de Enciclopedia de la Salud, Editorial Gustavo Gili, S.A., Barcelona, 1966.)

eléctrico para restaurar en el corazón una actividad rítmica normal.

Supervisión de desfibrilador

Los analizadores de biotelemetría de tiempo real y de datos desarrollados para la supervisión médica de astronautas, y el equipo para tratamiento médico a bordo, en misiones tripuladas, han influido en el desarrollo de un sistema de supervisión de desfibrilador portátil avanzado. Este aparato se utiliza en situaciones de emergencia para revivir a víctimas de ataques al corazón. Es un aparato liviano y fácil de manejar. El desfibrilador envía una corriente eléctrica al corazón a través de dos placas metálicas colocadas sobre el pecho. Una vez que el desfibrilador ha impuesto una actividad eléctrica normal, generalmente el corazón la mantiene. El aparato combina los contactos del desfibrilador con un sistema de supervisión basado en un microprocesador para señalar el tratamiento e información sobre el paciente.

Puede agregarse a este sistema un aparato de telemetría para que el personal médico del hospital realice la supervisión a distancia de víctimas que se hallan fuera del hospital.

Sistema microbico automatizado

En 1976, el aparato espacial Viking de los Estados Unidos aterrizó en Marte. Uno de los objetivos de su misión era detectar posibles formas de vida. Para este propósito se desarrolló un equipo en miniatura que hacía uso de métodos de exploración electroóptica para la detección de microbios así como capacidades analíticas auxiliares.

Esta tecnología fue utilizada después para desarrollar un sistema automatizado para laboratorios médicos a fin de detectar e identificar microorganismos causantes de infecciones. Este sistema, llamado Sistema Microbico Automatizado (AMS), tiene la capacidad adicional de examinar organismos para determinar la sensibilidad a diferentes antibióticos.

El AMS permite a un laboratorio diseñar directrices para la terapia antimicrobiana un día después de que se recibe el espécimen. Esto significa un ahorro del cincuenta al ochenta por ciento del tiempo en comparación con los métodos normales. Este sistema minimiza el error humano, ahorra tiempo al técnico y aumenta la producción del laboratorio porque el AMS puede atender simultáneamente hasta 240 especímenes de pa-

cientes. Además, se reduce la estancia del paciente en el hospital gracias a un análisis más rápido de la infección y al tratamiento temprano.

Analizador de la rigidez ósea

En los vuelos espaciales se ha observado la pérdida continua de la masa ósea. Previendo las futuras misiones de dos años o más, la NASA buscó una manera práctica, barata y externa de llevar a cabo mediciones cuantitativas de la rigidez de los huesos y de su masa, que fuera lo suficientemente sensible para evaluar cambios pequeños. Tras un decenio de esfuerzos, un sistema se encuentra al presente en las últimas fases de desarrollo. El mismo ha tenido un papel importante en la prestación de cuidado médico para personas mayores, debido a que el treinta por ciento de las mujeres y el diez por ciento de los hombres mayores de sesenta años exhiben síntomas clínicos de pérdida ósea, enfermedad llamada osteoporosis.

Un analizador externo controlado por un microprocesador, desarrollado en 1977, analiza la rigidez ósea. El analizador calibra o mide la resistencia ósea a ligera presión aplicada al hueso del antebrazo o de la pierna. Para operar el instrumento se inmoviliza el brazo o la pierna del paciente y se coloca el analizador en la mitad de la extremidad. Se aplica una corriente, lo que provoca la vibración del hueso. El desplazamiento del hueso se mide a continuación con un microprocesador, el cual determina la rigidez del hueso y la masa efectiva.

Esa información puede ser utilizada para detectar la presencia de una enfermedad ósea, para medir la extensión del deterioro y para ayudar en la recomendación de la terapia. Luego de tres años de pruebas clínicas en más de trescientos individuos el aparato ya está listo para uso rutinario y debe estar disponible dentro de los próximos dos años.

Estímulo eléctrico funcional

A través de los años se ha logrado un gran progreso en el área de sistemas de naves espaciales controladas por computadoras. De esta tecnología se ha desarrollado un estimulador eléctrico controlado por computadoras montado externamente para uso en casos de rehabilitación de pacientes con lesiones en la espina dorsal. Esta técnica está ayudando a ponerse de pie y hasta dar algunos pasos a pacientes parapléjicos con miembros inferiores afectados.

El sistema actual consiste en una caja

de control tipo mochila, electrodos superficiales, zapatos pesados, muletas y una serie de cables. El próximo paso lógico es producir un sistema de control simplificado que pueda implantarse en el paciente. A través de un sistema mejorado implantable, se utilizan técnicas de empaque de la NASA y tecnología electrónica confiable. El objetivo inmediato es desarrollar un estimulador implantable estándar que los investigadores puedan utilizar en investigaciones de estímulo eléctrico de miembros, músculos y articulaciones. El objetivo a largo plazo es permitir que los pacientes parapléjicos, con miembros inferiores afectados, puedan ponerse de pie con seguridad y tener una capacidad limitada para caminar. El aparato mejorado implantable se halla actualmente en las fases de pruebas clínicas.

Estimulador de tejido humano

Los sistemas de control de naves espaciales mediante computadoras también han mejorado la investigación biomédica en el espacio, por medio del uso de telemetría y sistemas de mando microminiaturizados. Estos sistemas han hallado una aplicación médica en el control y tratamiento de varias afecciones neuromusculares.

Las dificultades neuromusculares, en particular el dolor crónico, a menudo pueden ser aliviadas por el estímulo eléctrico del tejido nervioso y muscular. Los aparatos actuales, que requieren una fuente de energía externa y una bobina transmisora pegada con cinta adhesiva a la piel 24 horas al día, son incómodos, inconvenientes y generalmente no fiables. Hoy hay un estimulador de tejido humano implantable que representa un gran progreso. Este aparato del tamaño de una baraja incorpora una pila de níquel-cadmio, telemetría y sistemas de mando microminiaturizados.

Las primeras dos unidades implantables tuvieron éxito. En una, un paciente con un caso agudo de movimientos involuntarios, debido a esclerosis múltiple, logró un control completo sobre el temblor. En la segunda, un paciente que sufría de un agudo dolor debido a una lesión en la muñeca informó de alivio inmediato. El aparato también se ha utilizado para tratar la espasticidad de la parálisis cerebral y para contener ataques epilépticos. Ha operado segura y efectivamente en más de cien casos. La próxima fase será el desarrollo de neuromarcapas ajustables a las necesidades cambiantes del paciente. ☉

● HACE CIENTO AÑOS NACIÓ JOSÉ CARACCI. FUE EL PRIMER PROFESOR DE ARTES PLÁSTICAS TITULADO EN CHILE.

● POR LO GENERAL SOLÍA HACER SUS CLASES FUERA DE LA SALA PARA QUE SUS ALUMNOS CAPTARAN LA HERMOSURA DE LA NATURALEZA.

● RECIBIÓ EL PREMIO NACIONAL DE ARTE EN 1956.



En el centenario de su nacimiento

JOSÉ CARACCI VIGNATI, PINTOR Y EDUCADOR

El maestro José Caracci Vignati nació en Frascati, Italia, el 23 de julio de 1887. A los tres años de edad llegó a Chile junto a su padre, ingeniero contratado por el Gobierno de Balmaceda y sólo a los ochenta años conoció los cielos que lo vieron nacer, porque jamás salió del país con anterioridad, siendo su formación auténticamente chilena.

Fue un artista innato, pues pintaba ya antes de aprender a leer. En 1902 ingresó a la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Católica donde recibió las

*Prof. Raúl Besoain Armijo
Liceo A 127 Fidel Pinochet Le Brun, San Bernardo, Región Metropolitana
Fundación Educacional Colegio de los Sagrados Corazones de Alameda, Santiago*

enseñanzas de Pedro Lira; después estudió con Fernando Álvarez de Sotomayor, Alberto Valenzuela Llanos y Juan Francisco González. Se nota en su obra la influencia de todos ellos.

SU TÉCNICA

El dominio absoluto de la técnica del pastel y la variación constante y rica en el juego de formas y colores señalan la expansión de su registro. "Los solitarios lomajes y los lanchones humildes del Maule le permitieron algunos resultados pictóricos valiosos, fundamentalmente



La muerte de uno de sus hijos inspiró al maestro su famoso cuadro "Dolor".

cuando el óleo está tratado como un croquis coloreado, pero en los desnudos al pastel su mano demuestra una seguridad excepcional, un dominio anatómico pocas veces alcanzado en nuestro ambiente", nos dice el crítico de arte Ricardo Binds. Mientras que el pintor Luis Lobo Parga indica: "La figura humana encuentra en el pintor José Caracci uno de sus mejores intérpretes. Los desnudos femeninos son una oda a la mujer. Sabe tratarlos con una delicadeza y con una sensibilidad tales que diluyen toda posibilidad de sensualidad morbosa".

MERECIDOS TRIUNFOS

Sus obras surgieron con regularidad, sin ningún fin comercial (nunca vendió un cuadro) y obtuvo merecidos triunfos en Chile desde 1904 y en el extranjero desde 1909, culminando con el Premio Nacional de Arte en 1956. Sus pinturas alcanzan a unas 600, más otros 600 dibujos. Definitivamente quienes conocen su obra lo reconocen: Caracci une el pasado con el futuro.

Maestro por sobre todo, Caracci fue profesor de Dibujo desde antes de graduarse (pasó a ser el primer profesor de Artes Plásticas titulado en Chile) y continuó enseñando durante sesenta y seis

años, caso único, hasta los noventa y un años de edad, uno antes de su muerte, ya que conservaba intactas sus facultades mentales. Normalmente sus clases las hacía fuera de la sala para que los jóvenes captaran la hermosura de la naturaleza. Sus ex alumnos lo recuerdan como un profesor de buen carácter y mucha paciencia.

LABOR DOCENTE

Un año antes de alcanzar su título de Profesor ingresó al Internado Nacional Barros Arana. En 1912, y desde su fundación, en 1913, fue profesor de Dibujo del Liceo de Hombres de San Bernardo hasta 1925. En esta ciudad se conectó con los círculos intelectuales de la época, donde concurrían escritores, poetas y artistas en torno a las figuras del poeta Manuel Magallanes Moure y del profesor y escritor Francisco Zapata Lillo, llegando a crearse una profunda amistad con este último.

Desde 1915 trabajó en el Liceo José Victorino Lastarria durante varios años. Fue también profesor de la Escuela de Bellas Artes, del Instituto Pedagógico y de la Escuela de Arquitectura, entre otros.

José Caracci era un hombre tran-

quilo, de vida ordenada, naturalmente espontáneo y afable, de mucha sonrisa. A pesar de su amplia labor docente no abandonó su trabajo pictórico, ya fuera en el taller o al aire libre.

SU VIDA FAMILIAR

En sus viajes a Constitución, donde iba a pintar paisajes del Maule, conoció a Ester Onetto Aguilar, con quien se casó el 29 de diciembre de 1918. Tuvo seis hijos: Mario (arquitecto), Fernando (arquitecto), Gastón (concertista), César (arquitecto), Ester (odontóloga) y Gioconda (odontóloga). En 1956 falleció su hijo Gastón, lo que inspiró su cuadro "Dolor"; pocos meses después, en diciembre de ese año, recibía el Premio Nacional de Arte, en que se tomó en cuenta no sólo su vida dedicada a la pintura, sino también su proyección a través de la docencia.

Falleció en diciembre de 1979 a los noventa y dos años de edad. Le sobreviven su esposa, cuatro hijos, diez nietos y diecisiete bisnietos. Su casa en San Bernardo será convertida en Casa-Museo, como parte de la celebración del Centenario de su nacimiento, por acuerdo de la Comisión Nacional Centenario José Caracci.

En Santiago

DOS MONTAJES TEATRALES UNIVERSITARIOS

Prof. Manuel Peña Muñoz

Los teatros universitarios de Santiago han sido siempre en Chile pioneros en el arte de la representación. En la actualidad las obras que han llevado a la escena corresponden a autores latinoamericanos, uno uruguayo y otro chileno, lo cual es muy bueno porque el espectador —en especial el juvenil— puede acercarse mejor a los problemas que atañen a nuestra idiosincrasia. El repertorio de obras de nuestro continente es amplísimo y lamentablemente poco conocido. Por eso es plausible la labor de difusión que cumplen ambas universidades.

“ESPERANDO LA CARROZA”

La Pontificia Universidad Católica de Chile, a través de su Escuela de Teatro, ha estrenado en la sala de la Plaza Ñuñoa la obra *Esperando la carroza*, de Jacobo Langsner, que se exhibe conjuntamente con su versión cinematográfica. Esta última dirigida por Santiago Doria —uno de los actores de la obra *Orquesta de Señoritas*, de Jean Anouilh, representada por la Compañía de San Telmo hace algunos años en nuestro país— ha tenido un extraordinario éxito de público gracias a la hilaridad de sus situaciones.

La versión teatral está dirigida por Raúl Osorio, quien logra desarrollar al máximo las actuaciones femeninas, siendo este punto uno de los más relevantes de este montaje. Lucy Salgado, en el papel de Elvira, resulta sobresaliente, teniendo sus principales momentos junto a Rebeca Ghigliotto, en el papel de la esposa arribista, y a Mónica Carrasco en el rol de la mujer de estrato popular. El enfrentamiento de las tres mujeres, representantes de tres diferentes clases sociales, resulta un acierto tanto en el texto dramático como en la actuación teatral. Jacobo Langsner, el autor de la pieza, ha sabido pintar con un exacerbado humor negro a sus personajes femeninos y los ha retratado en forma agudamente cruel. El resultado es una sátira amarga, que fustiga nuestros egoísmos y limitaciones. Pero, sobre

● LOS TEATROS DE LA UNIVERSIDAD CATOLICA Y DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE DE SANTIAGO LLEVAN A LAS TABLAS DOS OBRAS QUE LOS PROFESORES PUEDEN ANALIZAR CON LOS ESTUDIANTES.

● “ESPERANDO LA CARROZA” ES UNA BUENA OBRA QUE SIRVE DE REFLEXION Y ANALISIS SOBRE UN TEMA DE RELACION FAMILIAR CON PERSONAJES LATINOAMERICANOS.

● POR SU PARTE, LA OBRA DE LUIS ALBERTO HEIREMANS PERMITIRA A LOS JOVENES ACERCARSE A UN CLASICO DE LA DRAMATURGIA NACIONAL.



Esperando la carroza, pieza teatral que revela una sátira amarga, que fustiga nuestros egoísmos y limitaciones. Pero, sobre todo, es una inteligente mirada descarnada a nuestra sociedad.



En *El Abanderado* hay un trabajo de participación intenso, alegre, relajado y creativo.

todo, una inteligente mirada descarnada a nuestra sociedad.

EL AUTOR Y SUS PERSONAJES

El autor ha nacido en Rumania, lo que le ha producido cierto distanciamiento para apreciar y profundizar en nuestros problemas sociales y en nuestras frustraciones de todos los días. Allí está la madre anciana y arteriosclerótica que ningún hijo quiere tener en su casa, pasando por los tres esposos abúlicos y faltos de carácter, siguiendo por las respectivas nueras, histéricas, despreciables o ambiciosas, terminando por una nieta fría y materialista, sin ningún afecto para su abuela.

Langsnerg nos muestra una completa galería de personajes muy latinoamericanos y sórdidos en sus pequeñeces. Las ambiciones insignificantes de las familias, sus rivalidades internas, sus secretas envidias, sus infidelidades y rencillas aparecen genialmente retratadas. El espectador se ríe con las situaciones, pero al final de la obra queda un vacío. Pareciera que Jacobo Langsnerg nos quisiera hacer un llamado de alerta a nuestras conciencias. Y puede que en medio de las carcajadas con lágrimas que nos provocan esos personajes tan sumamente nuestros, reflexionemos en nuestras conductas individuales. ¡Quién sabe si uno u otro de esa compleja variedad de seres se asemeje a nuestras mismas miserias de todos los días!

Y si por suerte —y quiera Dios que así sea— estemos salvados de ser como alguno de esos pobres seres que sólo inspiran risa y piedad, entonces podremos reír sanamente con la suficiente distancia y la relajada autosatisfacción de no ser como ellos.

EL MENSAJE

Pero si por desgracia nos sentimos identificados con alguno de esos seres, entonces es hora de empezar a cambiar de vida... Y ese parece ser el "mensaje" que quiere susurrarnos a nuestros corazones Langsnerg.

La escenografía y la iluminación son dignas de considerar en una apreciación teatral. Ramón López, de excelente trayectoria y buen nivel, ha sabido dotar de ambiente y atmósfera a la clase media sudamericana con sus pequeños y baratos adornos en la que, como chilenos, nos sentimos reflejados.

Esperando la carroza es una obra llena de diálogos chispeantes y de desbordante ingenio verbal. Gustará a los estudiantes y será un riquísimo material de reflexión y análisis en la sala de clases.

"EL ABANDERADO"

No ocurre el mismo entusiasmo en el Teatro Antonio Varas dependiente de la Universidad de Chile en donde tiene lugar la representación de la obra *El Abanderado*, del dramaturgo nacional, pre-

maturamente fallecido en 1964, Luis Alberto Heiremans. La obra está dirigida en esta ocasión por el joven director Guillermo Semler que el año pasado realizó un cuidadoso montaje de *La muerte de un vendedor viajero*, de Arthur Miller.

Esta vez, la puesta en escena —de corte moderno— no se ajusta al clima poético de la obra de Heiremans. Más que una evocación costumbrista y folclórica recreada por Heiremans en su trama, aquí se ha presentado una versión libre, en un trabajo de participación intenso, alegre, relajado y creativo, pero desvirtuando la atmósfera delicada de la pieza original. El montaje, por lo moderno, desconcierta por lo ruidoso y desbordante, pletórico de imaginación y colorido en la puesta en escena. Agradará a los más jóvenes aficionados a la batería y al estilo de violencia audaz, pero descorazonará a los que confiaban ver a un Heiremans en estilo "clásico".

Sobresale en esta actuación el trabajo de Alberto Vega, Aldo Parodi, Margarita Barón en el papel de la Pepa de Oro y Tjito Bustamante en el rol de *El Abanderado*.

La obra, concluyendo, estuvo bien elegida, pero la dirección del montaje presenta ciertas interrogantes. En todo caso, *El Abanderado* es recomendable para un primer acercamiento de los estudiantes a una obra netamente chilena y un clásico de nuestra dramaturgia. ●

● SHACKLETON, EL AUDAZ EXPLORADOR BRITANICO, Y SUS COMPAÑEROS SUFRIERON UNA TERRIBLE AVENTURA EN EL CRUDO INVIERNO POLAR DE 1915.

● ¿COMO PUDO IR EN AUXILIO DE LOS NAUFRAGOS EL PILOTO LUIS ALBERTO PARDO, CON UN VIEJO Y FRAGIL BUQUE QUE NO TENIA LAS CONDICIONES PARA AFRONTAR LOS TEMPORALES, LA NEBLINA, EL FRIO, LOS TEMPANOS...?



HAZAÑA DEL PILOTO PARDO

*Departamento de Relaciones Públicas de
la Armada de Chile*

Nota: Esta información fue proporcionada gentilmente por el jefe del Departamento de Relaciones Públicas de la Armada, capitán de navío Gustavo Marín Watkins.

El intrépido explorador británico Sir Ernest Shackleton, gran figura en la época heroica de las investigaciones antárticas europeas, al igual que Cook, Weddell, Smith, Bellinghausen, Ross, Dumont d'Urville, Gerlache y Scott, preparaba su penúltima expedición: atravesar la Antártida de parte a parte, de mar a mar, del mar de Weddell al mar de Ross. Para esto disponía del *Endurance*, un velero mixto de tres palos, de 300 toneladas, con máquina de vapor y acondicionado para la empresa, y el *Aurora*, que debía zarpar de Australia para recibir a los expedicionarios en el estrecho de Mac Murdo, inmediato al mar de Ross.

A pesar de la declaración de guerra en Europa, el *Endurance* zarpó en agosto de 1914 hacia Buenos Aires, donde terminó su aprovisionamiento y salió el 26 de octubre hacia las Georgias del Sur. Desde allí continuó, el 5 de diciembre del mismo año, en dirección a las Tierras del Príncipe Leopoldo, penetrando en el mar de Weddell por el este. Lamentablemente para Shackleton el año 1915 fue muy crudo en la Antártida. Durante diez meses los expedicionarios del *Endurance* lucharon contra la glacial e inhóspita naturaleza, encerrados entre bloques de hielo y sometidos a la furia de violentos vendavales. El 25 de octubre de 1915 la nave se montó sobre un témpano quebrándosele el timón, la popa y después la quilla.

Los expedicionarios tuvieron que abandonar el buque y acampar a su costado con sus equipajes, instrumentos, víveres, botes, trineos y unos cincuenta perros. Dos días después, el *Endurance*, incapaz de seguir soportando la presión, se destrozaba apretado por una mano gigantesca e inexorable a 346 millas de la Tierra de O'Higgins, entonces Tierra de Graham. El 21 de noviembre de 1915 el *Endurance* desapareció bajo el agua cubierta de hielo.

EN BUSCA DE AUXILIO

Las provisiones comenzaron a agotarse y vieron que no podrían sobrepasar

el invierno. Shackleton se arriesgó a ir en busca de auxilio para su expedición, y el 24 de abril se lanzó audazmente, con cinco de sus compañeros en una chalupa, hacia la estación ballenera de Georgia del Sur, 750 millas distante.

Después de dieciséis días de lucha incesante, consiguió llegar a su destino. Allí arrendó y equipó un pequeño vapor ballenero, el *Southern Sky*, con el cual inició el rescate de los 22 hombres dejados en Elefante; pero fracasó en su intento. Trató varias veces, pero cada vez volvía a fracasar. Agotado el combustible para seguir en su empeño, debió regresar a las Georgias, donde no quedaba más carbón.

Arrendó un cutter y se dirigió a las Falklands (islas Malvinas), donde pidió auxilio a su patria y a los países americanos.

Inglaterra poco podía ayudar por el peso tremendo de la guerra, pero el gobierno uruguayo, en gesto que le honra, puso a su disposición el ballenero *Instituto de Pesca N° 1*, pequeño buque de 80 toneladas, el que zarpó hacia el sur desde Puerto Stanley, pero a 30 millas de su destino se vio obligado a regresar sin poder vencer al continente helado.

Incansable e irreductible ante la adversidad, Shackleton decidió ir desde las Falklands a Punta Arenas, con la esperanza puesta en Chile. Aquí contrató, por intermedio de la colonia británica, la goleta *Emma*, de 70 toneladas, con la cual emprendió un nuevo viaje. Esta vez la escampavía *Yelcho*, al mando del piloto segundo, Luis Alberto Pardo Villalón, remolcó a la *Emma* y la escoltó hasta dejarla en aguas libres.

Lamentablemente la *Emma* no tuvo éxito en su misión, y en su obstinada lucha fue averiada por el hielo, debiendo regresar a Punta Arenas.

Entonces, Shackleton acudió al director general de la Armada, vicealmirante Joaquín Muñoz Hurtado, a quien había conocido a su paso por Puerto Stanley. El almirante solicitó autorización al Gobierno, para enviar a la *Yelcho* conforme se lo había pedido Shackleton, la que le fue concedida.

Este buque, de 467 toneladas, era viejo, sin calefacción ni alumbrado eléctrico, no tenía radiotelegrafía, de borda baja y sin doble fondo. Era, simplemente, una audacia su envío y el único atributo que podía exhibir para cumplir su misión era la calidad de su gente, su pericia y su coraje.

El buque se alistó lo más urgentemente posible con lo que había disponible y en él se embarcó Shackleton y su compañero Green.

Secundaba al piloto Pardo el piloto segundo León Aguirre Romero, que acababa de regresar del viaje de la goleta *Emma*.

La *Yelcho* zarpó el 25 de agosto de 1915 por ruta de canales a tomar el Beagle. Fondeó en Ushuaia, y luego en la isla Picton, donde relleno sus carboneras, para continuar viaje. Los días 27 y 28 de agosto fueron de buen tiempo continuado, con la temperatura en descenso hasta llegar a diez grados bajo cero. Las neblinas empezaron a tupir, mas un ligero viento permitía observar en parte el horizonte y divisar los numerosos témpanos que comenzaban a aparecer.

Durante la noche del 28 se cerró la neblina totalmente, de modo que Pardo tuvo que reducir el andar a sólo tres nudos y establecer vigilancia especial. Afortunadamente, al amanecer del día siguiente aclaró un poco, permitiendo ver hasta una distancia de una milla, por lo que el piloto Pardo aumentó el andar a toda máquina, a pesar de estar en una zona peligrosa, tanto por las rompientes como por los témpanos y la neblina, para poder llegar de día a la isla Elefante, donde Shackleton había dejado a sus 22 compañeros.

AL ENCUENTRO DE LOS NAUFRAGOS

El 30 de agosto, a las 10.30 horas aparecieron las primeras rompientes del extremo norte de la isla Elefante. Sorteando los témpanos, la *Yelcho* comenzó a rodear la isla oteando el campamento, hasta las 13.30 horas, en que,



Sir Ernest Henry Schackleton en una fotografía publicada por la Enciclopedia Británica y fechada en 1905.

con general alegría, se vio a los náufragos ubicados en un bajo, teniendo por un lado un enorme ventisquero y por el otro los altos picachos de la isla.

Aguantándose sobre la máquina, la *Yelcho* arrió rápidamente una chalupa en la cual se embarcaron Shackleton, Green y cuatro hombres, quienes se dirigieron a tierra, donde el entusiasmo era indescriptible.

Después de una hora de trabajo duro, los náufragos se encontraron a bordo. La misión se había cumplido con éxito.

Durante la navegación de regreso, el buque hubo de experimentar un rudo temporal del norte que se generalizó en toda la zona. Se quiso entrar por el canal Beagle, pero la cerrazón hizo más prudente seguir de largo y tomar la boca oriental del Estrecho.

La comisión cumplida por la *Yelcho* fue un hecho de relieve especial, por la fragilidad del buque y sus precarios me-

dios para afrontar una aventura en la Antártida en pleno invierno.

El piloto segundo, Luis Alberto Pardo Villalón obró con inteligencia. Las determinaciones durante la navegación fueron sabias y oportunas y se aprovechó las condiciones favorables del tiempo con habilidad y decisión, todo lo cual redundó en el más completo éxito.

RECIBIMIENTO DE LOS NAUFRAGOS

La llegada de la *Yelcho* a Punta Arenas constituyó un acontecimiento popular. En la ciudad se había vivido la

odisea de Shackleton y se conocían los detalles de las penurias sufridas por esos hombres que permanecieron diez meses sometidos a las mayores privaciones. Se había vivido un clima de ansiedad por el resultado de la expedición y porque ésta pudiera llegar a tiempo para rescatar a esos náufragos azotados por el hambre. De tal forma que cuando el buque arribó a Punta Arenas el pueblo se volcó en el muelle y calles adyacentes para testimoniar a los salvados su simpatía, y a los esforzados tripulantes de la *Yelcho* su admiración y afecto.

La colonia inglesa en masa se agolpó en el muelle, junto a las autoridades, y hubo formaciones de instituciones públicas y privadas que querían demostrar su alegría.

El propio Gobierno se hizo partícipe de esta verdadera fiesta nacional, porque el suceso se transmitió a todo el país. Era necesario llevar a Shackleton y a sus esforzados compañeros hasta el corazón mismo del país para rendirle allí el justo homenaje, merecido por su notable proeza. Es así que se puso la *Yelcho* a disposición de Sir Ernest Shackleton para conducirlo a Valparaíso.

En el gran puerto el recibimiento de la *Yelcho* fue extraordinario. El 27 de octubre llegaba el buquecillo totalmente empavesado y cruzaba entre los de la escuadra que lo saludaban con sus tripulaciones formadas en cubierta y en medio de un enjambre de embarcaciones menores que lo escoltaron hasta el fondeadero entre un ruido ensordecedor de pitos y sirenas.

En el muelle esperaban a Shackleton y Pardo el intendente de la provincia, Aníbal Pinto Cruz, y el alcalde, vicealmirante Jorge Montt, quienes los recibieron en medio de los vivas populares.

Al día siguiente, Shackleton y Pardo fueron recibidos por el presidente de la República, Juan Luis Sanfuentes. Shackleton agradeció la colaboración del gobierno de Chile.

El 7 de septiembre de 1916, Pardo fue ascendido a piloto primero, en mérito de su hazaña.

LIBROS Y REVISTAS RECIBIDOS



EDUCACION SEXUAL, un enfoque cristiano para padres y maestros. Autora: Lucía Santelices Cuevas. Ediciones Paulinas. Santiago de Chile, 1981, 32 páginas. Es un libro-guía donde se entrega una orientación acerca de cómo encarar la inquietud lógica del niño por saber su origen y todo lo relacionado con el sexo.

FIGURAS SEÑERAS DE LA MEDICINA CHILENA. Prof. Dr. Lucas Sierra M. (1866-1937), por el Dr. Armando Larragui-bel, Dr. Amador Neghme R., Dr. Guillermo Chateau, Dr. Leonardo Guzmán Cortés, Dr. Ignacio González Ginouvés, Dr. Alfonso Constant B., Dr. Raúl Covarrubias Z. N° 8. Instituto de Chile, Academia Chilena de Medicina, 1987, Editorial Universitaria. Es un libro de 103 páginas donde se recuerda y se elogia al profesor Dr. Lucas Sierra, quien a cincuenta años de su muerte, vive en el recuerdo de quienes lo conocieron.

MENSAJES SOCIALES DE JUAN PABLO II EN AMERICA LATINA



pehuén celam

MENSAJES SOCIALES DE JUAN PABLO II EN AMERICA LATINA. Pehuén Editores Ltda. Celam, Santiago de Chile, 1986. Contiene una selección de textos sobre Doctrina Social, tomadas de los discursos que el Papa Juan Pablo II ha pronunciado en las visitas a dieciocho países de América Latina. Tres índices, uno sistemático, otro analítico de palabras y uno de lugares y destinatarios, guían al lector en la búsqueda de cada tema.

EDUCADORES. Revista latinoamericana de Educación. Informativo A/B/C/D/E 87. Publicación mensual del Consejo de Educación Católica de la provincia de Buenos Aires. Director Juan A. Morales. República Argentina. Ofrece Bibliografía comentada acerca de libros y revistas. Por ejemplo, "Alborada", la revista de los padres y educadores. Educadores es una valiosa publicación para los profesores.

FRANCIA INFORMACIONES 127. Las nuevas tecnologías. Ministerio de Relaciones Exteriores, 37 quai d'Orsay - 75007. París. Este número contiene: El festival de la industria y la tecnología; los grandes programas movilizadores; lengua y comunicación; el trabajo del hombre y la materia; el hombre y su medio ambiente. Destaca esta revista, además, por su colorido y excelentes ilustraciones.

FANTASIA Y CREACION. Cuaderno de actividades. Artes Plásticas para niños. Dora Aguila S., María Cecilia Undurraga M. Editorial Andrés Bello. Ilustraciones de María Laura Thayer M., Santiago de Chile, 1987. Contiene hojas de tamaño grande, para que el niño, orientado por su profesor, manifieste, abiertamente, su imaginación.

EL CONCEPTO DE IDEOLOGIA. Augusto Merino Medina. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1987. Fascículo para la comprensión de la Ciencia, las Humanidades y la Tecnología, N° 50. Entrega las más importantes características de las diversas definiciones de lo que se ha denominado "ideología" o "pensamiento ideológico". Se destacan antecedentes valiosos del concepto de ideología; enfoques teóricos y empíricos. Está dirigido, especialmente, a estudiantes de la educación media y superior.

CAUCE literario. Grupo literario Ñuble. Chillán. Fundada en 1964, N° 58, 1986. Su director es Carlos René Ibacache. Cauce ayuda a los anhelos culturales de la provincia como lo ha estado haciendo en el transcurso de sus veintidós años.

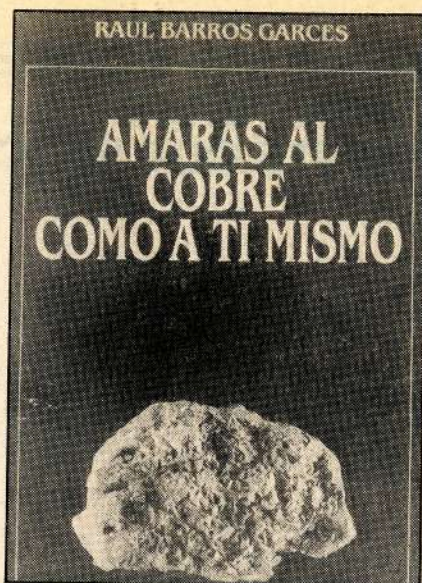
REVISTA DE AUDICION Y LENGUAJE, N° 1, editada por la Escuela Especial de Audición y Lenguaje F-258 de Viña del Mar. Se destacan los artículos acerca de problemas de aprendizaje; disposiciones del Decreto exento N° 15/81 sobre planes y programas de estudio en trastornos auditivos; evaluación diferenciada; detección temprana de problemas auditivos y educación del niño sordo. Esta publicación puede ser de gran ayuda al docente que atiende alumnos con problemas de sordera.

AMARAS AL COBRE COMO A TI MISMO

AUTOR: Raúl Barros Garcés.
EDIT: Andrés Bello, Santiago, 1986, 160 páginas.

El prólogo de este libro, escrito por Enrique Valenzuela Blanquier, nos informa que su autor es un "distinguido oficial en retiro de nuestra Armada", que ha trabajado por largo tiempo en la Corporación Nacional del Cobre, CODELCO, y que esa experiencia y conocimiento lo llevó a escribir este libro en "una forma sencilla, ágil y amena", para que todos los chilenos amen al cobre como él lo ama.

Creo que amar al cobre—como debemos amarlo— requiere algo más que la lectura de este libro. Pero es evidente que en sus páginas hay una buena información que guía hacia una comprensión de lo que es el cobre, de su historia, de los lugares de producción y elaboración en Chile y de su comercialización. Es un



inicio para el proceso de nuestro enamoramiento.

Destacan, en medio del interesante material, los capítulos destinados a contar lo que es la Bolsa de Metales de Londres, su gestación y el papel que

juegan los especuladores. No menos importante es lo referente a los incomprendidos mercados del futuro y al Consejo Intergubernamental de Exportadores de Cobre, CIPEC.

El libro tiene un valor didáctico. Pone al alcance del hombre común datos sencillos sobre este metal y su utilización en la antigüedad, en el presente y en el futuro.

Es útil para los profesores que encontrarán una síntesis de cuanto se necesita saber, como punto de partida para una mayor preocupación de eso que los antiguos llamaron *Cyprum*.

Creo que podría haberse eliminado el capítulo "Febrero de 1977", porque rompe el estilo. A pesar de ello el autor demuestra con su libro que el pececillo aprendió a nadar bien en este acuario.

Prof. **Francisco Raynaud López**
Director Subrogante.
Revista de Educación

Valor del libro: \$ 1.080, IVA incluido.

PRUEBA CLP FORMAS PARALELAS

AUTORES: Felipe Alliende, Mabel Condemarin y Neva Milicić.
EDIT: Universidad Católica de Chile, Santiago, 1987.

La prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP), formas paralelas, es un instrumento estandarizado para medir la capacidad de lectura de los niños en los ocho años de educación básica. Los mismos autores nos entregaron en 1981 una prueba similar para medir el grado de dominio de la lectura de 1º a 5º año básico.

Componen la prueba un manual para el profesor y dieciséis cuadernillos para el alumno.

El manual define el concepto de comprensión lectora, describe las características de la prueba en relación con las operaciones y áreas que abarca, informa de los resultados experimentales y la relación de los puntajes con las variables de sexo y nivel socioeconómico, y la obtención de normas en percentiles y en puntajes Z y T. Se complementa con cinco anexos y una bibliografía actualizada.

Los dieciséis cuadernillos, ocho para cada nivel, contienen 76 subtests separados en formas paralelas, a fin de comprobar los progresos del lector dentro del mismo nivel. Esta organización, por ni-

veles y no por cursos, es importante porque permite orientar el proceso de enseñanza de la lectura sin ninguna implicancia con la calificación del alumno ni con la promoción o reprobación de curso. Los subtests están muy bien contruidos y siguen una línea secuenciada de desarrollo desde la palabra hasta el texto complejo, con temas de interés para el niño, como juegos, animales, humor, aventuras y cultura general.

La prueba de comprensión lectora CPL es recomendable para el uso de profesores y alumnos de 1º a 8º año de todo establecimiento, por su utilidad, excelente calidad y manejo fácil en la comprobación del progreso lector del estudiante.

Prof. **Gerardo Ruiz Betancur**
Jefe Departamento de Castellano, CPEIP
Miembro del Consejo Editor

Valor del manual \$ 840, IVA incluido.

Pruebas 1º y 2º: \$ 35
3º a 5º: \$ 50
6º a 7º: \$ 70
8º año: \$ 90

Prueba CLP

Formas Paralelas

Felipe Alliende • Mabel Condemarin • Neva Milicić

Manual para
la aplicación de la
Prueba de Comprensión
Lectora de Complejidad
Lingüística Progresiva.
8 Niveles de Lectura.

LEY NUM. 18.602
NORMAS ESPECIALES
PARA PERSONAL
DOCENTE QUE INDICA

La Junta de Gobierno de la República de Chile ha dado su aprobación al siguiente Proyecto de ley

TITULO I

Normas Generales

Artículo 1º.— Las relaciones laborales entre los empleadores y el personal docente que se desempeñe en establecimientos educacionales creados por las municipalidades en virtud de sus facultades propias, o por las corporaciones que los administran por cuenta de éstas; en los traspasados a las municipalidades en conformidad al decreto con fuerza de ley Nº 1-3063, de 1980, del Ministerio del Interior; en los administrados por corporaciones sin fines de lucro por cuenta de las municipalidades; en los traspasados a personas jurídicas sin fines de lucro en virtud de lo dispuesto en el decreto ley Nº 3.166, de 1980, y en los particulares subvencionados en conformidad al decreto ley Nº 3.476, de 1980, se regirán por las normas del decreto ley Nº 2.200, de 1978 y sus disposiciones complementarias, en todo aquello que no esté expresamente establecido en esta ley.

Artículo 2º.— No podrán ejercer labores docentes quienes sean condenados por alguno de los delitos contemplados en los párrafos 1, 4, 5, 6 y 8 del Título VII del Libro Segundo del Código Penal.

Artículo 3º.— Para los efectos de esta ley se entenderá por:

a) **Docencia de aula:** la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo, durante las horas de clases o de aula fijadas en los planes de estudio. Estas, serán de 45 minutos;

b) **Año laboral docente:** es el período comprendido entre el primer día hábil del mes en que se iniciare el año escolar y el último del mes inmediatamente anterior a aquél en que se inicie el año escolar siguiente;

c) **Actividades de colaboración:** son, sin carácter taxativo, aquellas labores educativas complementarias de la docencia de aula relacionadas con:

— Administración en la educación;

— Actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal;

— Jefatura de curso;

— Actividades coprogramáticas y culturales;

— Actividades extraescolares;

— Actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar, y

— Actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector, que incidan directa o indirectamente en la educación.

El contenido de las actividades enunciadas precedentemente deberá especificarse en el reglamento.

d) **Funciones de docencia directiva:** las atinentes a la dirección, supervisión, coordinación y orientación de la educación, y que conlleven tuición y responsabilidades adicionales directas sobre el personal docente, paradocente, administrativo, auxiliar o de servicios menores, y respecto de los alumnos.

Artículo 4º.— Sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 10 del decreto ley Nº 2.200, de 1978, todo contrato de trabajo deberá contener, especialmente, las siguientes estipulaciones.

1.— Descripción de la función docente, directiva o de aula que se encomiende.

La docencia de aula comprende la dictación de clases y el desarrollo de actividades de colaboración.

2.— Determinación de la jornada semanal de trabajo, diferenciándose claramente las clases u horas aula de aquellas destinadas a las otras actividades docentes contratadas;

3.— Lugar y horario para la prestación de servicios. En caso de que el empleador administre o posea más de un establecimiento educacional en una misma ciudad, deberá determinar específicamente en cuál o cuáles de ellos corresponde prestarlos.

El tiempo que el docente utilice en un mismo día para trasladarse de un establecimiento a otro en virtud de una misma relación laboral, se considerará como trabajo para todos los efectos de esta ley, y el costo de movilización será de cargo del empleador. Ambas circunstancias deberán señalarse expresamente, y

4.— Duración del contrato, el que podrá ser de plazo fijo, de

plazo indefinido o de reemplazo.

El contrato de plazo fijo sólo podrá pactarse por períodos iguales o superiores a un año laboral docente.

El contrato de reemplazo es aquel en virtud del cual un docente presta servicios en un establecimiento para suplir transitoriamente a otro docente con contrato vigente, que no pueda desempeñar su función, cualquiera que sea la causa. Necesariamente, deberá establecerse el nombre del docente que se reemplaza y la causa de su ausencia.

Este contrato, salvo estipulación en contrario, durará por el período de ausencia del docente reemplazado. La renovación del contrato de reemplazo, por más de una vez, lo transformará en de plazo indefinido.

Si durante el año laboral docente termina el contrato de un docente, el empleador tendrá derecho a contratar a otro, por el resto del mismo.

Artículo 5º.— La jornada semanal de trabajo máxima de quienes ejerzan labores docentes para un mismo empleador no podrá exceder de 44 horas.

La docencia de aula semanal no podrá exceder de 36 horas de clases. El horario restante será destinado a actividades de colaboración o complementación.

Cuando la jornada contratada fuere inferior a 44 horas semanales, el límite de horas de clases quedará determinado por la proporción respectiva.

Tratándose de docentes que cumplan funciones en jornada nocturna, su horario no podrá sobrepasar la medianoche, salvo que se trate de docentes que hubieren sido contratados para cumplir labores de internado.

Artículo 6º.— Para los efectos de la aplicación del artículo 80 del decreto ley N° 2.200, de 1978, no se considerarán los períodos de suspensión de actividades durante el año escolar, sino el de interrupción que medie entre el término de un año escolar y el comienzo del siguiente.

Los períodos de suspensión de las actividades escolares que se produzcan durante el año docente no suspenden el cumplimiento de las obligaciones que impone el contrato.

Artículo 7º.— Los establecimientos educacionales dictarán reglamentos internos, los que deberán considerar a lo menos:

1.— Normas técnico-pedagógicas, tales como: plan general para coordinar las actividades pedagógicas, paraacadémicas y extraprogramáticas; plan para estructurar las actividades curriculares diarias y la distribución de clases, y normas para regular la relación profesor-alumno;

2.— Normas técnico-administrativas, tales como: estructura general del establecimiento delimitando los niveles de direc-

ción, planificación, ejecución y coordinación; funciones de cada nivel y unidad del establecimiento; deberes y derechos de cada empleo tipo; normas sobre trabajo escolar de los alumnos y norma de vida escolar sobre responsabilidad y disciplina, y

3.— Normas de prevención de riesgos y de higiene y seguridad.

TÍTULO II

Normas especiales

Artículo 8º.— Las normas de este Título se aplicarán al personal docente que se desempeñe en los siguientes establecimientos educacionales:

1.— Los regidos por el decreto con fuerza de ley N° 1-3063, de 1980;

2.— Los creados directamente por las municipalidades en virtud de sus facultades propias;

3.— Los administrados por corporaciones sin fines de lucro, por cuenta de las municipalidades;

4.— Los establecimientos creados por corporaciones municipales, y

5.— Los administrados por personas jurídicas sin fines de lucro, por encargo de las municipalidades.

Artículo 9º.— La relación laboral de los docentes a que se refiere este Título se considerará siempre de derecho privado y, salvo texto legal expreso, no será aplicable al personal docente ninguna disposición relativa a los funcionarios o empleados públicos o municipales.

Con todo, lo dispuesto en el inciso anterior no afectará la actual situación previsional de dichos docentes.

Artículo 10.— Si en conformidad a la letra f) del artículo 13 del decreto ley N° 2.200, de 1978, el empleador desahuciar el contrato de trabajo de un profesor, deberá pagarle, además de la indemnización prevista en el artículo 16 del referido texto legal, otra adicional equivalente al total de las remuneraciones que habría tenido derecho a percibir si dicho contrato hubiese durado hasta el término del año laboral docente en curso.

Esta indemnización adicional será incompatible con el derecho establecido en el artículo 80-A del decreto ley N° 2.200, de 1978.

El empleador podrá poner término al contrato por la causal señalada en el inciso primero, sin incurrir en la obligación precedente, siempre que la terminación de los servicios se

haga efectiva el día anterior al primero del mes en que se inician las clases en el año escolar siguiente y el aviso de tal desahucio haya sido otorgado con no menos de 60 días de anticipación a esta misma fecha. De no ser así, tal desahucio no producirá efecto alguno y el contrato continuará vigente.

Artículo 11.— La dirección de los departamentos de educación de las municipalidades, sea cual fuere su denominación, y la de los departamentos de educación de las corporaciones y organismos que por cuenta de aquellas administren establecimientos educacionales, deberá ser ejercida preferentemente por profesores.

Artículo 12.— Las entidades que administran el servicio educacional traspasado a las municipalidades, deberán establecer escalafones docentes y sistemas de ingreso y promoción que consideren méritos académicos, antigüedad y desempeño funcional.

Se considerarán méritos académicos la participación del docente en cursos de perfeccionamiento y de especialización; los estudios de postítulo y de posgrado, la posesión de otros títulos y la realización de trabajos de investigación y publicaciones.

Se entiende por escalafón el ordenamiento y jerarquización de los empleos necesarios para el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Para determinar los empleos necesarios se considerará la cantidad de alumnos, número de cursos y nivel de enseñanza que impartan.

Artículo 13.— Todo empleo deberá ser provisto mediante concurso público de antecedentes o de oposición.

Se exceptúan de lo dispuesto en el inciso anterior los contratos de reemplazo.

Artículo 14.— Se exceptúan de la exigencia del artículo anterior las contrataciones que se efectúen a solicitud de personal docente proveniente de otras comunas, cuando concurra alguna de las siguientes circunstancias:

1.— Una nueva destinación del cónyuge que tenga la calidad de funcionario del Estado;

2.— Desempeño, por tres años continuos, a lo menos, en establecimientos situados en zonas aisladas, o

3.— Permuta de empleos docentes entre establecimientos dependientes de distintas municipalidades o corporaciones.

Artículo 15.— El personal docente que preste sus servicios en los establecimientos a que se refiere este Título, podrá permutar sus cargos docentes entre establecimientos dependientes de distintas municipalidades o corporaciones, con el asentimiento de los respectivos empleadores.

Artículo 16.— Las municipalidades y las corporaciones que administren establecimientos a que se refiere este Título, deberán otorgar las facilidades necesarias para que los docentes que trabajen en ellos puedan participar en cursos o programas de perfeccionamiento o capacitación. Para este efecto, el Ministerio de Educación Pública fijará las políticas generales de perfeccionamiento para los distintos tipos de docentes.

Las entidades administradoras deberán programar, dentro de sus posibilidades, cursos de perfeccionamiento y capacitación, acordes con sus propios requerimientos y necesidades.

Artículo 17.— El personal docente a que se refiere este Título podrá postular a los concursos cerrados a que llame el Ministerio de Educación Pública para proveer los cargos correspondientes a los equipos técnicos provinciales, regionales y nacionales, cuando cumplan los requisitos que determine dicho Ministerio.

Artículo final.— Esta ley entrará en vigencia a contar del 1º de marzo de 1987.

Artículo transitorio.— Lo dispuesto en el artículo 10 regirá a partir del 1º de marzo de 1988 respecto de aquellos docentes cuyos contratos de trabajo tengan menos de un año de vigencia a la fecha de publicación de esta ley.

JOSE T. MERINO CASTRO, Almirante, Comandante en Jefe de la Armada, Miembro de la Junta de Gobierno.— FERNANDO MATTHEI AUBEL, General del Aire, Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, Miembro de la Junta de Gobierno.— RODOLFO STANGE OELCKERS, General Director de Carabineros, Miembro de la Junta de Gobierno.— HUMBERTO GORDON RUBIO, Teniente General de Ejército, Miembro de la Junta de Gobierno.

Por cuanto he tenido a bien aprobar la precedente ley, la sanciono y la firmo en señal de promulgación. Llévase a efecto como Ley de la República.

Regístrese en la Contraloría General de la República, publíquese en el Diario Oficial e insértese en la recopilación Oficial de dicha Contraloría.

Santiago, 3 de febrero de 1987.— AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la República.— Manuel Concha Martínez, Brigadier, Ministro de Hacienda subrogante.— Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación Pública.— Guillermo Arthur Errázuriz, Ministro del Trabajo y Previsión Social subrogante.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.— Saluda a usted.— René Salamé Martín, Subsecretario de Educación Pública.

LEY NUM. 18.618
ESTABLECE NORMAS
PARA EL PAGO DE LA
BONIFICACION QUE
INDICA Y MODIFICA LEY
Nº 18.602

La Junta de Gobierno de la República de Chile ha dado su aprobación al siguiente

Proyecto de ley

Artículo 1º.— Los docentes titulados que hayan prestado servicios en establecimientos educacionales creados por las Municipalidades o traspasados a éstas en conformidad al decreto con fuerza de ley Nº 1-3.063, de 1980, del Ministerio del Interior, y que sean administrados directamente por ellas, tendrán derecho a percibir de cargo de la Municipalidad respectiva, por una sola vez, una bonificación de cien mil pesos, siempre que cumplan los siguientes requisitos:

a) Que se les haya puesto término a sus contratos de trabajo en virtud de la causal prevista en el artículo 13, letra f) 'el decreto ley Nº 2.200, de 1978, mediante aviso de desahucio efectuado en el mes de diciembre de 1986 o en los meses de enero o febrero de 1987, y

b) Que no hubieren reunido los requisitos necesarios para jubilar a la fecha de término efectivo de los servicios.

La bonificación que establece este artículo es compatible con las indemnizaciones que pudieren corresponder a tales trabajadores por aplicación de los artículos 13, letra f), y 16 del decreto ley Nº 2.200, de 1978.

Artículo 2º.— Los docentes a que se refiere el artículo anterior sólo podrán impetrar el beneficio que otorga dicho precepto de una Municipalidad, aun cuando hubieren prestado servicios en dos o más de ellas.

Corresponderá pagar el beneficio a la Municipalidad en que el docente hubiere tenido contratadas más horas de trabajo. En los casos en que el docente tuviere contratadas igual número de horas de trabajo en dos o más Municipalidades, corresponderá el pago a aquella en que tenga el contrato más antiguo.

Si los contratos de trabajo fueren de la misma fecha, corresponderá el pago en cualquiera de las Municipalidades, indistintamente.

Artículo 3º.— Las bonificaciones a que se refiere esta ley no serán consideradas remuneraciones ni rentas para ningún efecto legal; en consecuencia, no serán imponible ni tributables y no estarán afectas a descuento alguno.

Artículo 4º.— El Ministro de Hacienda deberá disponer la entrega a las Municipalidades de las cantidades necesarias para asumir el gasto que les represente el pago de la bonificación a que se refiere esta ley si no pueden afrontarlo, en todo o en parte, con sus propios recursos.

Para financiar el mayor gasto fiscal incrementase los ítem 50-01-01-08-83 y 50-01-03-25, 33.004 de la Partida Tesoro Público del Presupuesto vigente en la cantidad de \$ 300.000 miles.

Artículo 5º.— Introdúcense a la ley Nº 18.602, las siguientes modificaciones:

a) Sustitúyese, en la letra a) del artículo 3º, la frase "horas de clases o de aula" por la palabra "clases";

b) Agrégase al final de la misma letra a) del artículo 3º, sustituyéndose el punto y coma por una coma, la expresión "como máximo";

c) Sustitúyese el número 1 del artículo 4º por el siguiente: "1.— Descripción de las labores docentes que se encuentra, ya se trate de funciones de docencia directiva, docencia de aula o actividades de colaboración";

d) Reemplázase, el número 2 del mismo artículo 4º, por el siguiente:

"2.— Determinación de la jornada semanal de trabajo diferenciándose las clases de otras actividades contratadas";

e) Elimínase en el inciso cuarto del artículo 4º la oración: "La renovación del contrato de reemplazo, por más de una vez, lo transformará en de plazo indefinido";

f) Reemplázase en el inciso primero del artículo 5º, la expresión "máxima" por "ordinaria";

g) Sustitúyese el inciso segundo del artículo 5º, por el siguiente:

"La docencia de aula ^{NO}semanal podrá exceder de 33 horas, excluidos los recreos. El horario restante será destinado a labores de colaboración, complementación y recreos";

h) Sustitúyese, en el inciso tercero del mismo artículo 5º, la frase "el límite de horas de clases" por "el máximo de clases", e

i) Agrégase, a continuación del artículo 17, el siguiente artículo 18.

"Artículo 18.— Las infracciones a normas de carácter laboral que establece esta ley se sancionarán con arreglo a lo dispuesto en el artículo 165 del decreto ley Nº 2.200, de 1978".

Artículo transitorio.— Las modificaciones que correspondan a las estipulaciones de los contratos individuales de trabajo para dar cumplimiento a lo dispuesto en la Ley Nº 18.602, modificada por el artículo 5º de la presente ley, deberán perfeccionarse dentro del plazo de 90 días contados desde la fecha de publicación de este cuerpo legal.

JOSE T. MERIMO CASTRO, Almirante, Comandante en Jefe de la Armada, Miembro de la Junta de Gobierno.— FERNANDO MATTHEI AUBEL, General del Aire, Comandante en Jefe de la Fuerza Aérea, Miembro de la Junta de Gobierno.— RODOLFO STANGE OELCKERS, General Director de Carabineros, Miembro de la Junta de Gobierno.— HUMBERTO GORDON RUBIO, Teniente General de Ejército, Miembro de la Junta de Gobierno.

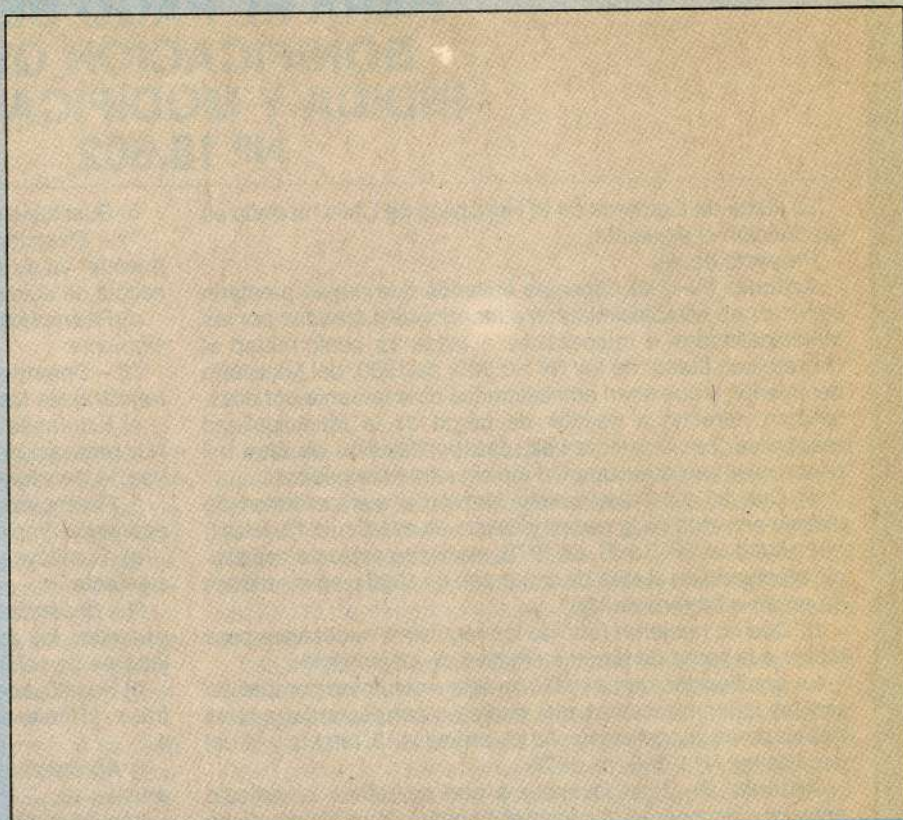
Por cuando he tenido a bien aprobar la precedente ley, la sanciono y la firmo en señal de promulgación. Lívese a efecto como Ley de la República.

Regístrese en la Contraloría General de la República, publíquese en el Diario Oficial e insértese en la recopilación Oficial de dicha Contraloría.

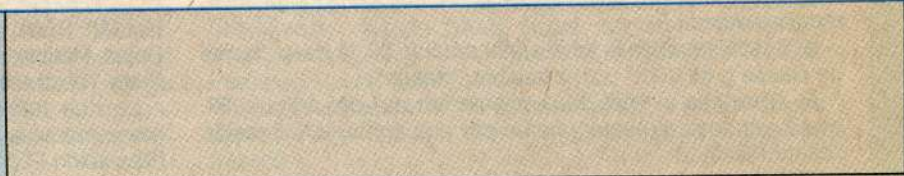
Santiago, 19 de Mayo de 1987.— AUGUSTO PINOCHET UGARTE, General de Ejército, Presidente de la República.— Hernán Büchi Buc, Ministro de Hacienda.— Sergio Gaete Rojas, Ministro de Educación Pública.— Alfonso Márquez de la Plata Yrarrázaval, Ministro del Trabajo y Previsión Social.

Lo que transcribo a Ud. para su conocimiento.—Saluda atentamente a Ud.— René Salamé Martín, Subsecretario de Educación Pública.

DOCUMENTOS APARECIDOS EN LAS EDICIONES DE 1986



Decreto N° 442 de 1985 que modifica Ley de Subvenciones	134
Decreto 736 de 1985 que fija el reglamento de Centros de Alumnos de establecimientos de educación media	135
Circular a colegios subvencionados con normas para solicitar subvención	135
Nuevo Programa de Filosofía para 4° Medio	135
Estatuto Docente (Documento en estudio)	136
Circular que establece elementos de enseñanza y material didáctico para establecimientos de educación parvularia, Nivel Medio	136
Modifica Artículo 36° del Decreto Exento Supremo de Educación N° 62, de 1983, en relación con la educación media técnico profesional	136
Modifica Decreto N° 76 Exento, de 1985 relativo a exámenes	137
Nuevo texto de las disposiciones que delegan a Secretarios Ministeriales y Subsecretaría la facultad de otorgar auspicio a espectáculos	137
Aprueba Programa de Latín al Colegio San Benito de Las Condes de Santiago	137
Convenio con Japón sobre materiales para Museo de Historia Natural	138
Decreto que modifica sistemas de becas a docentes	138
Complementa normas de examen de validación	139
Modifica Calendario Escolar	139
Educación de la sexualidad y el amor. Documento con orientaciones	140
Cuestionario Base sobre la Ley de Tránsito N° 18.290	142
Decreto que reglamenta Transporte de escolares	143
Complementa y modifica Decreto N° 62 Exento, de 1983, relativo a normas de evaluación en situaciones especiales	143
Cursos de Perfeccionamiento Docente a Distancia. Año Académico 1987. Proyecto PPDD del CPEIP, Características y detalle de cursos	143



HACE 40 AÑOS

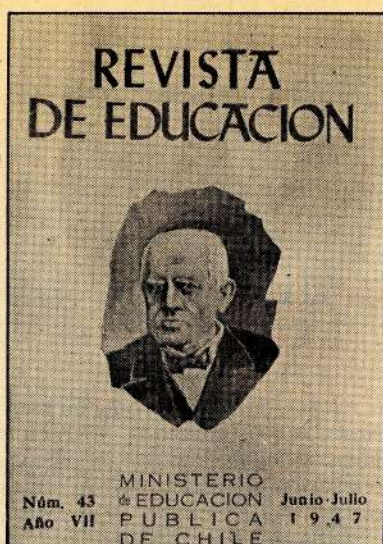
En el N° 43, año VII, junio-julio de 1947, la *Revista de Educación* destaca en su portada el retrato de Sarmiento. Este gran personaje de nuestra historia educacional es el tema de la nota editorial de dicha edición, que rinde un emocionado reconocimiento al fundador de la Escuela Normal Superior, que por aquellos días estaba de aniversario.

Plan agrario

Entre varios artículos de esta revista es importante aquel que se refiere al plan agrario de experimentación educacional del departamento de San Carlos, provincia de Ñuble. Entre otros fines, el proyecto pretendía evitar una formación urbana para un profesor que debe trabajar en un ambiente rural. "El Plan Educacional de Experimentación —señala el artículo— mira a la formación de los técnicos capaces de impartir la cultura; termina con el anacronismo de la escuela alfabetizadora e iniciará en el campo una nueva etapa de vida económico-social inmensamente más elevada que la actual" (pág. 150).

La literatura

En un artículo sobre el papel de la



literatura en la educación se sostiene que las nuevas especializaciones, el rápido avance de las ciencias naturales y sociales y otras características de la vida moderna van desplazando los estudios literarios, existiendo una idea errada acerca de la función de la literatura que en realidad enriquece la vida del hombre, y por ende, la de la sociedad.

Se expresa que "de prevalecer tal concepto, las nuevas generaciones se empobrecerán considerablemente, ya que con ello se les privará de algo muy

importante para el individuo, de algo más importante aún para la sociedad democrática de que forma parte" (pág. 179).

Las ciencias

Se publicaba en este número un artículo aparecido en la revista *Renovación* cuyo autor era Harold Mac Mullen. Su título "Cómo hacer la enseñanza de las ciencias más funcional". En él decía que el programa de Ciencias no ayudaba a entregar una enseñanza funcional de ellas. "Una de las mejores contribuciones que el profesor de Ciencias puede hacer al perfeccionamiento de las condiciones de vida es la de dar a conocer a sus alumnos los métodos usados por los hombres de ciencia", indicaba. Lo que el articulista enfatiza es que el alumno debe comprender el papel que están jugando las ciencias para mejorar la calidad de vida y que debe ser capaz de utilizar el método científico para la solución de problemas. En el artículo se mencionan algunos de los problemas de la vida y las preguntas que el profesor y los alumnos debieran formularse en torno a ellos. Al terminar, el autor manifiesta que los problemas que hoy se le plantean a las Ciencias Naturales para algunos son problemas que parecen pertenecer a las Ciencias Sociales, lo que indica una interrelación entre las asignaturas.

PROFESORES ASUMEN, SE RETIRAN, DESTACAN, HACEN NOTICIA

Carlos Cofré Opazo se acogió a jubilación luego de cuarenta y ocho años de servicio. Para recordar al funcionario y su tarea las autoridades decidieron bautizar con su nombre la sala de reuniones de los docentes de la Secretaría Ministerial de la Primera Región, ubicada en la ciudad de Iquique, lugar donde Carlos Cofré realizó su labor. En el exterior de la sala fue descubierta una placa con su nombre.

Alfredo Manacá Molina, profesor normalista que trabaja en la Escuela D 32 de Calama, presentó en esa ciudad una exposición de cerámicas y tallas en madera que logró una gran aceptación de la comunidad y de la prensa regional. El profesor Alfredo Manacá M. ha logrado diversos premios en ferias de arte de la Segunda Región.

Juan Carlos Catalán Berroeta, profesor de Estado en Ciencias Naturales, asumió el cargo de director del Liceo B 8 de la ciudad de Valenar.

Teresa Gorotea y **Edmundo Allen** presentaron ante la Comisión de intereses marítimos de la V Región un pro-

yecto auspiciado por la Corporación Municipal para el Desarrollo Social de Valparaíso. Según este proyecto, el Liceo A 23 de Playa Ancha, donde ellos trabajan, se transformaría en un plantel que capacitaría a los jóvenes para atender el sector de la pesca artesanal. La iniciativa tiene carácter de plan piloto nacional.

Zdenka Barticevic Antonijevic, profesora de Estado en Matemática y Física —graduada en la Universidad de Chile—, se convirtió en la primera mujer que recibe en nuestro país el título de Doctor de Ciencias Exactas con mención en Física. Esta es también la primera vez que la Pontificia Universidad Católica de Chile otorga este doctorado.

Roberto Hernández Ponce, profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, anunció la próxima publicación de un libro que editará el gobierno de la región vasca de España y que tratará sobre los vascos en Chile, país donde el 39,6% de sus habitantes tiene apellido vascongado paterno o materno. Entre esos

apellidos se encuentra Aldai, Arriagada, Amunátegui, Elgueta, Garrido, Loyola, Zárate.

Pedro Gajardo Escobar, profesor de Estado en Educación Física con mención en Folclor, dejó el cargo de director del Ballet Folclórico Nacional, BAFONA, que dirigiera con notable éxito desde 1978.

Luisa Aurora Navarro Ortiz, profesora de la Escuela Básica G 732 de Temuco, ganó el concurso para crear un logotipo para la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de la Araucanía. En su obra la profesora Navarro agrupó variados elementos que simbolizan a la región: el hombre araucano, colinas, volcanes, araucarias.

Sonia Campana Rodríguez, inspectora general de la Escuela F 239 de La Unión, Décima Región, recibió el reconocimiento de la comunidad educativa de su establecimiento, con motivo de cumplir treinta años de servicio. El homenaje se hizo extensivo a la docente **Débora Riquelme Moretti** por la misma razón.

A PROPOSITO DE EDUCACION

PAIS MARITIMO

En el ámbito de la educación, queremos continuar incentivando el interés de las nuevas generaciones por nuestro patrimonio marítimo... Nuestra misión es conducir las hacia la inmensidad y riqueza del mar... a descubrir sus misterios apenas desentrañados. Dentro del Plan Nacional de Desarrollo Rural se contempla esta apreciación del niño y del joven por su entorno geográfico para que, valorándolo en su justa dimensión, interactúe con el mundo circundante y, aprovechando la generosidad de la naturaleza, pueda desarrollarse como el sujeto más importante de la creación, impulsando en su crecimiento a aquellos que comparten su vida.

María Piedad Ruiz Ferreras, Directora General de Educación, en su discurso con motivo del acto de entrega de premios e inauguración de la Exposición del Concurso "Pacífico Mare Nostrum 2.000": 26 de mayo de 1987. Cosmocentro Apumanque, comuna de Las Condes.

NO SOLO LA ESCUELA

... Se reclama a la escuela la formación de una conciencia marítima, turísti-

ca, minera, agraria; que eduque para el tránsito, la conservación de recursos naturales, el control de la contaminación, la apreciación estética, la ciencia y la tecnología, etc. De hecho, la escuela se ocupa de esto y mucho más. Pero ... ¿y el hogar? ¿Y los medios de comunicación? ¿Y las amistades del barrio? El sentimiento patrio, la unidad nacional no se logran sólo a través de la escuela.

En otros términos, no culpemos a la escuela de todos nuestros males o problemas de formación cívica. Tampoco a las autoridades educacionales. Exijamos, sí, a cada cual, que asuma el ámbito de su propia responsabilidad.

Bartolomé Yanković, ex director del CPEIP, contestando a las críticas que responsabilizan a la escuela y a las autoridades educacionales de la formación cívica de los alumnos. Carta publicada en EL MERCURIO de Santiago, el 17 de mayo de 1987.

DERECHO Y DEBER ESENCIAL

En las 127 horas que permaneció en nuestro país y en los 27 discursos que pronunció entre nosotros, el Papa se refirió al tema de la educación en varias oportunidades...

La referencia más explícita la desarro-

lló en la Cepal, al hablar sobre "Economía de la solidaridad", en donde definió a la educación como "la llave maestra del futuro, camino de integración de los marginados, alma del dinamismo social, derecho y deber esencial de la persona humana".

Profesor **Iván Navarro Abarzúa**, en su artículo "Juan Pablo II a los educadores", publicado en LA EPOCA, el 22 de mayo de 1987.

ENCUESTA

¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?

—6 niños respondieron que lo que más les gusta de la escuela es la amistad con otros niños.

—5 respondieron que los profesores, y 3 que la biblioteca es lo que más les gusta.

¿Qué es lo que menos te gusta de la escuela?

—10 alumnos dijeron que lo que menos les gusta de la escuela es la matemática y escribir en el pizarrón.

Encuesta publicada en la Revista MARGA-MARGA, editada por los alumnos del taller literario Raíces, edición N° 6, mayo de 1987, dedicada a los 25 años de la escuela rural G-418 de la comuna de Quilpué, V Región.

A NUESTROS LECTORES

En el próximo número recordaremos el vigésimo aniversario de la inauguración de la sede Lo Barnechea del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación

y Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación (CPEIP), que tradicionalmente se celebra como fecha de creación de este importante organismo dedicado al perfeccionamiento docente y la experimentación pedagógica. La **Revista de Educación**, que forma parte del CPEIP, entregará a sus lectores una visión histórica de la institución, evocando la figura de su creador: el profesor Juan Gómez Millas. Gran parte de la edición se destinará a compartir con los

maestros de Chile el quehacer del CPEIP, tarea que se ha hecho con ellos a lo largo y ancho de las regiones del país. Además, publicaremos artículos técnicos de reflexión pedagógica, de utilización en la sala de clases, material científico, cultural, noticioso y misceláneo, como es habitual.

No lo olviden, los esperamos para que, a través de las páginas de la revista, juntos digamos: ¡Feliz cumpleaños, CPEIP!



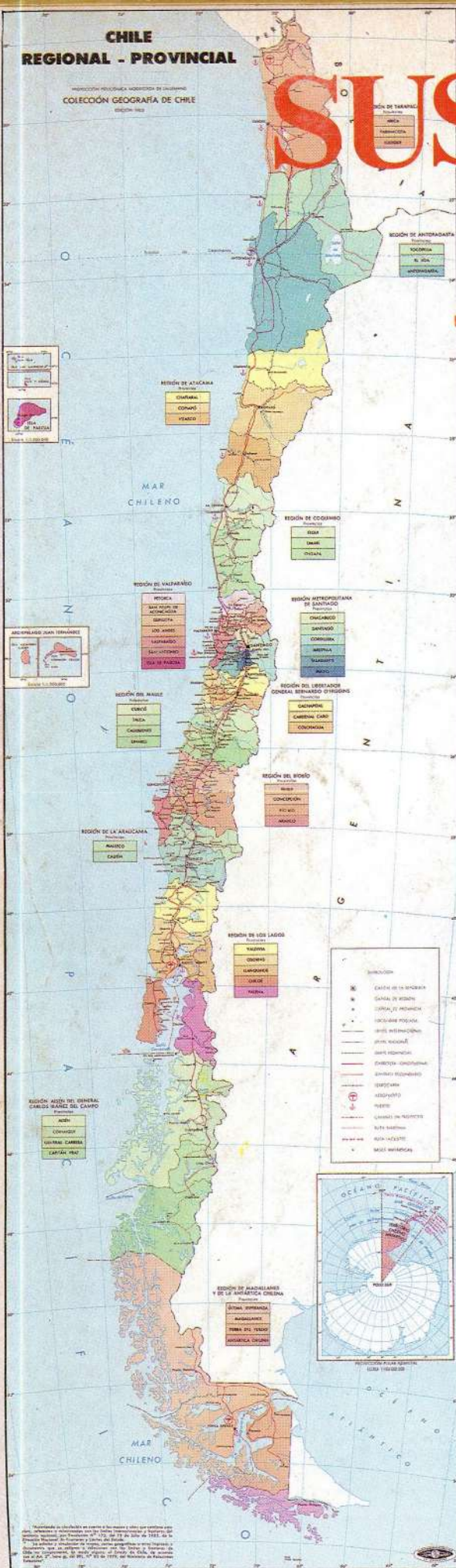
IDB

**A exceso de velocidad
Ud. va a llegar primero pero...
¿A dónde?**



**¡Cuidese!
Queremos
que Ud. viva.**

COMITE NACIONAL DE EDUCACION DE TRANSITO.



SUSCRIPCIÓN

1987

¡Atención, profesores y personas interesadas de las diversas regiones y provincias del país!

La modalidad de suscripción para todo Chile en este año 1987 es la siguiente:

Suscripción anual al contado: \$ 2.200.

Suscripción anual a crédito: \$ 2.580.

El sistema de crédito puede formalizarse mediante descuentos por planillas y Convenios con instituciones.

Recuerden que la REVISTA DE EDUCACION es el medio más eficaz de información, perfeccionamiento y contacto de todos los profesores del país y que esto se demuestra por el alto interés de los lectores, que han agotado algunos números.

Por ello inicien su suscripción **ahora** y podrán contar con seguridad con las diez ediciones del año.



REVISTA DE educación

Nicanor de la Sotta 1623, Santiago
Teléfonos: 711679 - 6967997

MAPA: GENTILEZA DEL INSTITUTO GEOGRAFICO MILITAR.

Diseño: Gerardo Astete C.

"Autorizada su circulación por Resolución N° 401 del 29 de Noviembre de 1985, de la Dirección Nacional de Fronteras y Límites del Estado.

La edición y circulación de mapas, cartas geográficas u otros impresos y documentos que se refieran o relacionen con los límites y fronteras de Chile, no comprometen, en modo alguno, al Estado de Chile, de acuerdo con el Art. 2°, letra g) del DFL. N° 83 de 1979 del Ministerio de Relaciones Exteriores."