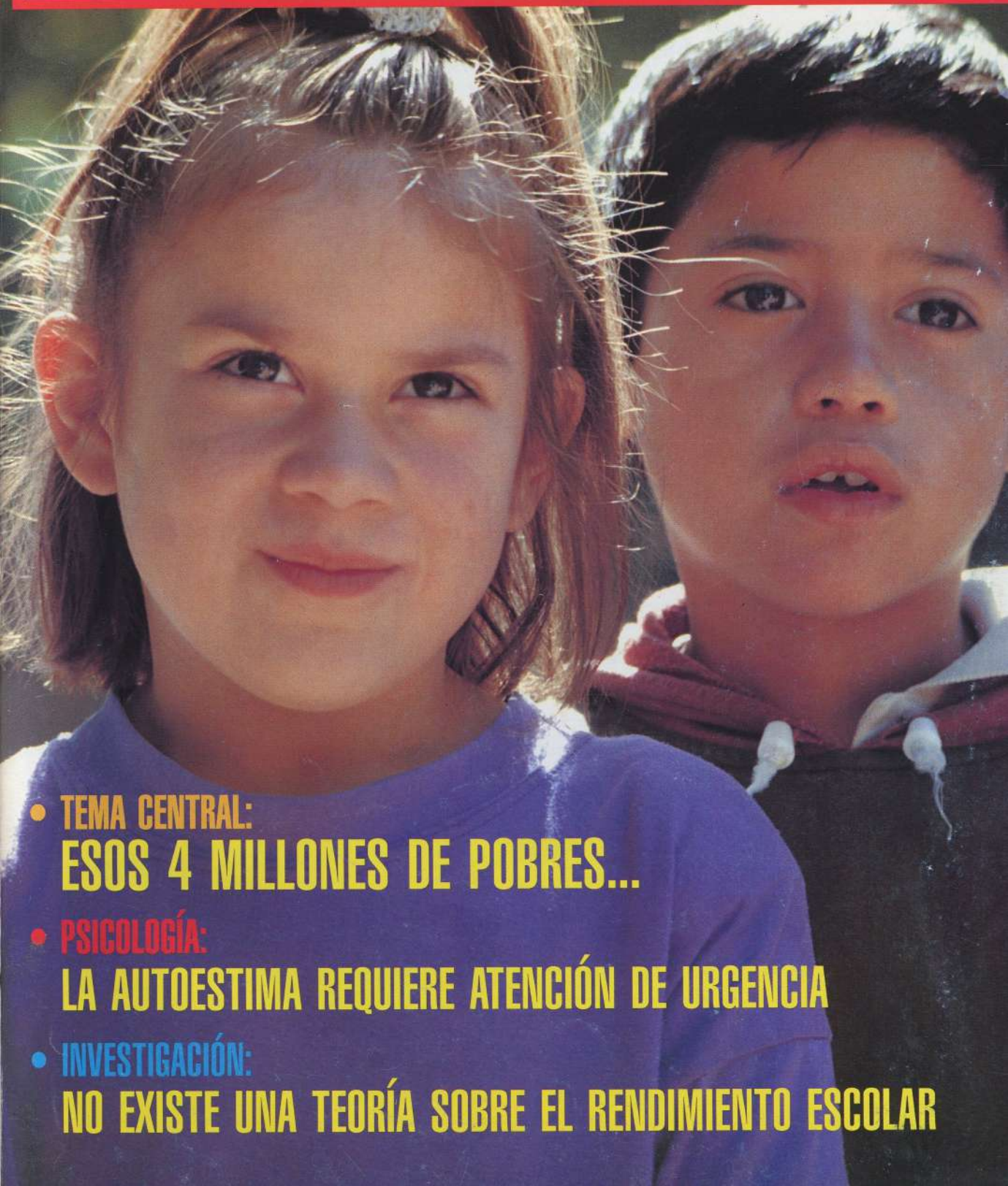


REVISTA DE EDUCACION

REPÚBLICA DE CHILE - MINISTERIO DE EDUCACIÓN - CPEIP - Nº 224- MARZO 1995 - \$ 1.650 - ISSN 0716-0534



- **TEMA CENTRAL:**
ESOS 4 MILLONES DE POBRES...
- **PSICOLOGÍA:**
LA AUTOESTIMA REQUIERE ATENCIÓN DE URGENCIA
- **INVESTIGACIÓN:**
NO EXISTE UNA TEORÍA SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

POSTITULOS, ESPECIALIZACIONES Y PERFECCIONAMIENTO

95

**PORQUE EL PERFECCIONAMIENTO IMPULSA EL
PROGRESO Y BIENESTAR, LA UNIVERSIDAD
MAYOR OFRECE UN SOLIDO CAMINO DE
CRECIMIENTO**

POSTITULOS

ADMINISTRACION EDUCACIONAL (95-0869) • ADMINISTRACION Y GESTION EDUCACIONAL (95-0870) • ADMINISTRACION Y GESTION CULTURAL (95-0874) • CONSEJERIA EDUCACIONAL, VOCACIONAL Y FAMILIAR (95-0875) • INFORMATICA EDUCACIONAL (95-0872) • PEDAGOGIA SOCIAL Y EDUCACION DEL ADULTO MAYOR (95-0871) • PSICOPEDAGOGIA (95-0873) • SEXOLOGIA Y EDUCACION SEXUAL (95-0793) • EDUCACION Y TERAPIA FAMILIAR (95-0794)

ESPECIALIZACIONES

PARA PROFESORES DE EDUCACION GENERAL BASICA (DE PRIMERO A OCTAVO BASICO)
MENCIONES: INGLES (95-0880) • EDUCACION FISICA (95-0881) • MATEMATICA (95-0879) • CASTELLANO (95-0878)

PARA PROFESORES DE ALIMENTACION Y EDUCACION PARA EL HOGAR: EDUCACION ALIMENTARIA (95-0877)

PARA PROFESORES DE EDUCACION FISICA: EDUCACION FISICA PARA EL ADULTO MAYOR (95-0882)

PARA PROFESORES EN GENERAL: DISEÑO Y EVALUACION DE PROYECTOS EDUCATIVOS (95-0876)

PERFECCIONAMIENTO A DISTANCIA

METODOS Y TECNICAS EFICACES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFIA (95-0883)

* () REGISTRO PUBLICO NACIONAL DE PERFECCIONAMIENTO

CENTRO DE EDUCACION CONTINUA

INSTITUCION EJECUTORA DE PERFECCIONAMIENTO
ACREDITADA POR EL C.P.E.I.P. ORD. DEL 17 MARZO 1992



UNIVERSIDAD MAYOR

Para espíritus emprendedores

INFORMACIONES Y CONSULTAS

Sede Américo Vespucio: Avda. Américo Vespucio Sur 357 - Las Condes - Fonos 206 6000 - 246 6161 - 228 3313 - Fax 228 6468



REPÚBLICA DE CHILE
 MINISTERIO DE EDUCACIÓN
 CPEIP
 ISSN 0716-0534
 REVISTA DE EDUCACIÓN-Nº 224
 MARZO-1995
 SANTIAGO DE CHILE

MINISTRO DE EDUCACIÓN
 Sergio Molina Silva

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
 Jaime Pérez de Arce Araya

REPRESENTANTE LEGAL
 René Reyes Soto
 Director del Centro de
 Perfeccionamiento, Experimentación
 e Investigaciones Pedagógicas
 Camino Nido de Águilas s/n
 Lo Barnechea

DIRECTORA EJECUTIVA
 María Teresa Escoffier del Solar
 Avda. Libertador Bernardo O'Higgins
 1371 Of. 914, teléfono 6983351,
 anexo 1914 - Santiago

CONSEJO SUPERIOR
 Sergio Molina Silva
 Presidente
 Héctor Croxatto Rezzio
 Ricardo Krebs Wilckens

CONSEJO EDITOR
 María Teresa Escoffier del Solar
 Iván Núñez Prieto
 Ernesto Águila Zúñiga
 Graciela Ortega Bustos
 Gerardo Ruiz Betancur

COMITÉ TÉCNICO - PEDAGÓGICO
 Elsa Peralta Mongge
 División de Educación General

Gerardo Ruiz Betancur
 Luis von Schakmann Cabrales
 Representantes del CPEIP

Diva Sobarzo Bravo
 Directora del Liceo A 7 de Santiago
 Representante del Colegio de
 Profesores

Manuel Silva Águila
 Representante de Educación
 Superior

EDITORIA PERIODÍSTICA
 María Nelda Prado L.

JEFA DE REDACCIÓN
 Liliana Yankovic Nola

2	Correo
3	Editorial
4	Entrevista
	Tema central
6	Esos cuatro millones de pobres...
16	Actualidad
	Educación Musical
22	Formar una Banda no es difícil
	Educación Tecnológica
23	Alta tecnología deja atrás currículos obsoletos
	Psicología
26	La autoestima requiere atención de urgencia
	Investigaciones y estudios
29	La Historia es un ramo que todavía se dicta
34	Jóvenes y adultos: ¿adónde parará la "guerra fría"?
37	Educación Física; las mil disculpas para eximirse
40	No existe una teoría sobre el rendimiento escolar
46	¿Qué solicitan los lectores?
	Computación
49	Los expertos tienen la palabra
	En el aula
53	En lectoescritura no se parte de cero
	Experiencia innovadora
55	Mediopupilage para no morir
	Pedagogía
57	Un oficio de despedidas
	Cine
58	Chaplin niño y adulto
	Literatura
60	En biblioteca
61	Libros
	Ciencia
62	Un experimento clásico con polluelos
	Gags
64	IV Salón Nacional de gags escolares

Carta dirigida al Sr. Ministro de Educación

En un tiempo en que se avecinan profundos cambios en nuestro sistema educacional, vale la pena ocuparse de la participación de los padres y apoderados en la tarea educativa. No puede desconocerse que el tema tiene muchas aristas, sobre todo cuando los padres acuden, convocados, a la escuela.

Estos comentarios, al paso, vienen a propósito del artículo editorial de la Revista de Educación N° 223, que aparece en la pág. 3 de dicha publicación, bajo el título "Se cita a reunión de padres y apoderados". La autoría es de María Teresa Escoffier.

El artículo revela una realidad que merece profundo análisis, tanto a nivel de especialistas en curriculum y gestión educativa como de profesores de aula. No cabe duda que la escuela también debiera ser atractiva para los padres... si realmente queremos que ellos participen.

En este orden de ideas me permito sugerir a Ud. un estudio del tema a nivel de los organismos técnicos del Ministerio. La participación de los padres, obviamente, está inserta en un contexto o núcleo de problemas mucho más amplio. Sin embargo, inicialmente tal vez se pueda hacer algo muy sencillo y de bajo costo: difundir dicho editorial en forma de separata a todos los establecimientos educacionales del país, con una nota orientadora que llame al análisis y reflexión por parte del profesorado.

Agradeciendo su atención, saluda a Ud. atentamente,

Bartolomé Yankovic Nola
Profesor de Estado

Sra.
Directora:

Me permito acusar recibo de dos ejemplares de la Revista de Educación N° 222, del mes de noviembre del presente año, en la que se publica nuestro artículo: "Preposiciones: ¿un problema de lengua o percepción?"

Junto con agradecer su gentileza, deseo hacer extensivos mis agradecimientos y los de nuestro equipo de trabajo al Consejo Editor de la Revista y muy especialmente a la jefa de Redacción, Liliana Yankovic Nola, por su preocupación y buena disposición hacia nosotros.

Reciba nuestras felicitaciones por la excelente calidad de la Revista.

Saluda muy atentamente a usted,

Prof. Patricia Germany G.
Docente Lingüística Aplicada
Universidad de Concepción

Sra.
Directora:

Felicitaciones por el apoyo que se brinda a través de Revista de Educación y nuestros deseos de un nuevo año pleno de satisfacciones.

Margarita Álvarez
Fontanar Fundación de Educación
Técnico-Profesional

ATENCIÓN

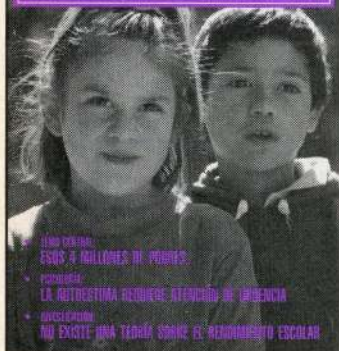
Los profesores que se suscriban a nuestra Revista hasta el 30 de abril, recibirán gratis el inserto del CPEIP: Asignación de Perfeccionamiento.

Renueve su suscripción ¡AHORA!

Valor suscripción anual \$13.000 (contado)

Valor suscripción crédito \$15.000 (6 cuotas sólo descuentos por planilla).

REVISTA DE
EDUCACIÓN



NUESTRA PORTADA:
Niños de las Academias
de Verano de la
Escuela Likán-Antai,
Conchalí.

Diagramación
Gerardo Astete Codoceo

Fotografía
Manolo Guevara Henríquez

Secretaría Dirección
Ejecutiva
Carmen Tiznado Mancilla

Secretaría de Redacción
Laura Venegas Rojas

Los artículos y materiales
gráficos publicados en la
REVISTA DE EDUCACIÓN
tienen derechos
reservados, por lo tanto

toda reproducción total o
parcial debe ser autorizada
expresamente por la
Dirección de este medio de
comunicación.

© Ministerio de Educación
Centro de Perfeccionamiento,
Experimentación
e Investigaciones
Pedagógicas. 1995

Fotocomposición y
Matricería SERVIGRAF S.A.

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

Correspondencia y
Publicidad:

Avda. Libertador Bernardo
O'Higgins 1371-Of. 914
Tel. 6983351 - anexo 1914,
Santiago.

Suscripciones y Ventas
Camino Nido de Águilas s/n
Lo Barnechea, Casilla
16162, Correo 9
Providencia. Tel. 2167602
2167606 - 2167607
Fax 2167662

En regiones, dirigirse a
nuestros representantes o
encargados de proyectos
del CPEIP.

CONTRIBUCIÓN DE LA EDUCACIÓN A LA SUPERACIÓN DE LA POBREZA

Nadie duda de la importancia de la educación en cualquier empeño serio de superación de la pobreza. Las tareas que el sector educativo debe acometer para lograr este propósito son considerables:

- Proseguir el mejoramiento de la escuela básica hasta lograr que todos los niños, independientemente de su nivel socioeconómico, obtengan de su paso por ella un buen dominio de las destrezas culturales básicas.

- Reformar la educación media, para ponerla al día con las exigencias de la sociedad, mejorar sus resultados y disminuir la discriminación que en ella padecen los más pobres.

- Aumentar la cobertura de la educación preescolar en sectores de pobreza para que los niños aprovechen mejor la escuela básica y sus madres tengan más facilidad para incorporarse al trabajo.

- Mejorar y ampliar la educación de adultos, para que llegue a ser una oportunidad abierta a quienes requieren mejorar su educación y acceder a las posibilidades que ello ofrece.

Sin embargo, estas líneas no quieren profundizar en estas tareas sino en su sentido e importancia, reflexionando sobre la siguiente tesis: "Sin un mejoramiento substantivo de la educación que reciben los pobres no hay superación de la pobreza".

En primer lugar, ¿qué es la pobreza? En su sentido material, directo, es pobre quien carece de lo necesario para satisfacer sus necesidades humanas. En un sentido social y cultural más complejo, es posible afirmar que la pobreza existe en el seno de una relación social; se es pobre o rico siempre en relación a otros que son ricos o pobres en relación a uno. Cada quien es capaz de aceptar y aun alegrarse de la riqueza del otro si se considera igual a ese otro en términos de las oportunidades que la sociedad le ha otorgado. Por el contrario, la riqueza se torna odiosa cuando ella se genera aprovechando una situación de privilegio en relación a los otros o cuando se da en un contexto de extrema desigualdad: unos que tienen mucho y otros que carecen de lo que se considera básico.

Ahora bien, el principio de la igualdad de oportunidades ha acompañado al desarrollo de la edu-

cación en Occidente; puede decirse que el nacimiento de la escuela y su expansión en la sociedad se dio bajo este signo. Así se ha pretendido que una de las funciones de la escuela sea precisamente dotar a todos los niños de una base común de la cual parten en la lucha por la vida. Y lo anterior a tal punto que es posible pretender que si la escuela no cumple realmente con esta función de igualación social, las bases mismas de legitimidad de nuestras democracias comienzan a deteriorarse y a perderse.

Esto que es verdad mirado en abstracto, desde el orden social, lo es también si se examina desde la subjetividad de los pobres. Un padre y una madre que viven en la pobreza serán capaces de integrarse a la sociedad, de adoptarla como su sociedad, si esa sociedad - que se ha mostrado inepta para ofrecerles una vida regalada de buenas oportunidades de trabajo, vivienda y calidad de vida-, sí es capaz de asegurarles una buena educación para sus hijos que les abra a ellos las puertas y posibilidades que sus padres no tuvieron. Por el contrario, si la sociedad que les niega el presente a ellos, tampoco promete futuro a sus hijos, no hay razón alguna de integración; sólo queda como posibilidad razonable la destrucción de ese orden injusto.

De lo dicho hasta acá se desprende que para superar la pobreza la educación que se ofrece a los pobres, a quienes se invita a luchar por mejorar sus condiciones de vida, debe ser substantivamente mejorada. Sólo así será capaz de fundar un horizonte de futuro que otorgue sentido al largo camino que se emprende. Se trata, por otra parte, de una perspectiva que no tiene nada de ilusoria; más aún es el método para solucionar realmente la pobreza a mediano plazo. Hay muchas situaciones de pobreza de tal urgencia: niños abandonados, ancianos solos y desvalidos, familias sin techo, que hay que actuar de inmediato entregando el apoyo asistencial requerido. Sin embargo, en estos casos nada asegura que la emergencia no se repita una y otra vez. Cuando se actúa invirtiendo en la gente, promoviendo el crecimiento y la autonomía de las personas, ampliando sus oportunidades; en una palabra, cuando se asegura a los niños y jóvenes pobres de hoy una educación de calidad se está dando un paso firme hacia la superación de la pobreza.

Juan Eduardo García Huidobro
Jefe División de Educación General

Subsecretario de Educación, Jaime Pérez de Arce:

“LOS PROFESORES DEBEN SER LA AVANZADA DEL CAMBIO”

Con pocos meses en el cargo, no dejan de ser impresionantes los desafíos que han debido afrontar el Ministro Sergio Molina y su subsecretario, Jaime Pérez de Arce: acuerdo con el Colegio de Profesores, Informe de la Comisión sobre Modernización de la Educación, el Acuerdo Marco con los partidos políticos, un agotador proceso de tramitación en el congreso del proyecto de ley que reforma el Estatuto Docente y la ley de Subvenciones. Hay satisfacción, pero el Subsecretario subraya una frase: “Todos los éxitos son parciales, dada la magnitud del desafío y la longitud en el tiempo que éstos tienen”. Dice que con Sergio Molina se llevaron una sorpresa, cuando empezaron a conocer los diversos planes en marcha en el Ministerio. “En verdad, la modernización de la educación ya está en marcha”.

Nos adelanta que ahora en marzo, por ejemplo, se buscará perfeccionar la ley de financiamiento compartido. Compleja será también la discusión sobre objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación básica y el cambio curricular de la enseñanza media. En apretada síntesis, abordamos con él los temas más candentes.

El Ministro ha calificado el Acuerdo Marco como histórico ¿Por qué tanto optimismo?

No conocemos otra circunstancia histórica en que se hubiera suscrito acuerdos que transformen la educación, ya no sólo en política de gobierno, sino de Estado, por un arco tan amplio de fuerzas políticas y sociales. Es la culminación de una etapa que se inició con la decisión del Presidente de convertir a la educación en prioridad nacional. Para hacer los cambios a un ritmo razonable, la construcción de estos grandes acuerdos le da viabilidad política y legislativa no sólo a este proyecto, sino a otros probables. Es una oportunidad para

el país y una gran responsabilidad para el Gobierno y para nosotros como Ministerio. En términos futbolísticos, la pelota está en el lado nuestro ahora.

Los proyectos aprobados en el Parlamento ¿son un momento de ejecución de los contenidos del Informe sobre Modernización o concesiones a la oposición?

En algún momento se generó la idea de que este proyecto estaba destinado a provocar despidos entre los profesores. Cualquier examen de lo que hasta ahora se ha aprobado, hace insostenible esa idea. El proyecto aborda temas como la calidad de la educación, con medidas acordadas con el Colegio de Profesores, como extender las horas de clases; se avanza en la autonomía de los establecimientos y en la participación de la comunidad escolar. Los Planes Anuales de Desarrollo Educativo Comunal (PADEM) van en esa dirección. No son sólo para que las escuelas hagan sus ajustes de dotación, sino también para que elaboren y discutan, en el marco de la comuna, con la participación de profesores y alumnos, su proyecto educativo. También avanza en otro aspecto que es crítico: el financiamiento, ya que genera una importante cantidad extra de recursos. Hablamos de 42 mil millones de pesos para este año, y para el próximo más de 52 mil millones. Está incorporado el acuerdo de elevar las remuneraciones a 130 mil pesos este año y 150 mil en 1996.

Pero el temor de los profesores radica en la llamada flexibilización laboral.

Sin duda que se avanza en una gestión más flexible en educación. Así se acordó con los profesores en octubre pasado. Su inquietud es que no se traduzca en arbitrariedad para despedir profesores y que se afecte no a los que por razones técnicas y pedagógicas fundadas debieran salir. El



Subsecretario: "El cambio se juega en la sala de clases".

proyecto tiene todas las cautelas del caso. Si llegara a existir una arbitrariedad, los profesores podrán alegar menoscabo. Hay indemnizaciones y sobreindemnizaciones cuando un juez concluya que el despido no fue justo.

Pese a esto los profesores han planteado que con este acuerdo se está liquidando la educación pública.

Es un juicio equivocado. En Chile hay educación de calidad. Pero ¿dónde está la mala educación?. En general, es la que reciben los niños más pobres, en las escuelas municipales. Por tanto, lo que viene es fortalecer la educación pública -es la idea del PADEM-, dotarla de más recursos. Si tenemos que hacernos cargo de que hoy existen diversas modalidades y no centrar el debate entre los que están por la educación pública y los que están por la educación privada. Se tienen que complementar. En la medida en que haya segmentos de la población que adquieran una educación razonable con sus propios recursos, el Estado focalizará sus medios en los sectores más pobres.

La crítica apunta a que la búsqueda de consenso con sectores que no descartan una línea privatizadora, dejó en ambigüedad el tema del financiamiento.

No hay ninguna ambigüedad en el compromiso de elevar lo que el país gasta en educación. Sí le da al MINEDUC la responsabilidad de hacer los estudios sobre

fuentes de origen del Fondo Nacional para la Educación, plazos estimados para ponerlo en marcha y modalidades de gestión del mismo. Y tendremos que buscar otras fuentes de recursos. Que exista un financiamiento compartido no es una mala idea. Podemos tener críticas a la manera en que se está materializando y compartir que esa ley tiene problemas. De hecho hay una voluntad del Ministerio de introducirle cambios para que no se discrimine a los que no pueden pagar. Tenemos el compromiso con el Congreso de iniciar la discusión en marzo del proyecto que la modifica.

En este nuevo escenario, un eslabón fundamental serán los municipios, pero muchos se preguntan si tendrán la capacidad para responder a sus nuevas atribuciones.

Los municipios tienen ya mucha responsabilidad en materia de educación. Incorporar a la municipalidad en los planes educativos es un gran avance. La opinión del mundo de los municipios en cuanto a que la educación es un déficit es un juicio muy equivocado, ya que lo que se destina a educación es una inversión y un desafío. Debemos cambiar la mentalidad de que la educación es sólo una partida en los aspectos contables. Esperamos entregar este mes un programa de apoyo a la gestión educativa, inicialmente en 25 o 30 municipios que tengan problemas de gestión.

Existiendo criterios más o menos compartidos sobre modernización, ¿no cree que existe una especie de atrincheramiento corporativo del magisterio?

Esta pregunta es crucial. Todo lo que se está haciendo puede fracasar, porque finalmente el cambio se juega en la sala de clases. Es una oportunidad maravillosa para los profesores: un país entero preocupado de la educación. Por supuesto que el debate trae discrepancias y eso es bueno. Los profesores tienen una enorme oportunidad: transformarse en un actor relevante del debate sobre educación y no sólo defender un interés gremial. En la sociedad hay mayor convicción de que no hay modernización sin los profesores, sin un reconocimiento a su función y sin remuneraciones dignas. Ellos fueron muy castigados durante el régimen militar, y mi impresión es que un segmento importante del magisterio sigue arrastrando esa carga y no ha asumido sus propios éxitos. Es un tema difícil que no es sólo de ellos. Pero los profesores deben ser avanzada del cambio. Lo que no puede ocurrir es que



ellos se vean tironeados al cambio. Uno habla de modernización de la educación, la palabra es vista como un peligro y no como una oportunidad. El Colegio de Profesores podría haber tomado otra actitud frente al Acuerdo Marco. Por ejemplo, decir: nosotros queremos ser parte de esas negociaciones....

¿Y eso habría sido posible?

Perfectamente posible.

Pero el Colegio no se lo planteó en ningún momento.

Yo tengo esa impresión. No era la única alternativa esperar lo que de allí salía, y además esperar con sospecha. Es muy distinto a decir: no se puede discutir decisiones sobre educación sin nosotros.

Y respecto a la demanda de que se desglose el proyecto de ley en su trámite en el Senado...

Reanudadas las sesiones del Senado nos reuniremos con ellos para tener un juicio más concreto respecto de la celeridad en despachar el proyecto. Nos formaremos una opinión definitiva, si es mejor desglosar el proyecto o si se puede tramitar completo.

Pensando en los temas futuros, se critica que el enfoque de los acuerdos sea marcadamente economicista.

Se tiende a constituir falsos dilemas.

Ministerio-Colegio de Profesores, aún no se agota la discusión.

Por ejemplo, de que hay un análisis economicista en el Informe Brunner. Esa es una visión necesaria en educación. Se puede juzgar de parcial, pero no de innecesaria. La modernización de la educación es un conjunto de enfoques que deben estar integrados. Hay una falsa contradicción entre quienes entran al tema desde una lógica de construcción de equidad y ética social, con la de formar trabajadores competentes para la estrategia de desarrollo del país. A veces se escuchan opiniones que sólo ponen el acento en las competencias para el mundo laboral. Necesitamos eso. Pero hay un capítulo que falta. La modernización de la educación también significa la formación de ciudadanos plenos, hombres y mujeres libres, tolerantes. Son enfoques complementarios. Allí se necesita poner más inteligencia.

¿Cree que esa etapa de contenidos será más compleja?

Es cierto. No obstante todos estos consensos, no se ha agotado la discusión sobre educación. Van a abrirse nuevos capítulos. Uno de ellos se hará cuando presentemos, a más tardar en septiembre, el proyecto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación. Un tema de controversia. Pero ese es el camino. No hay otro. (M.G.)

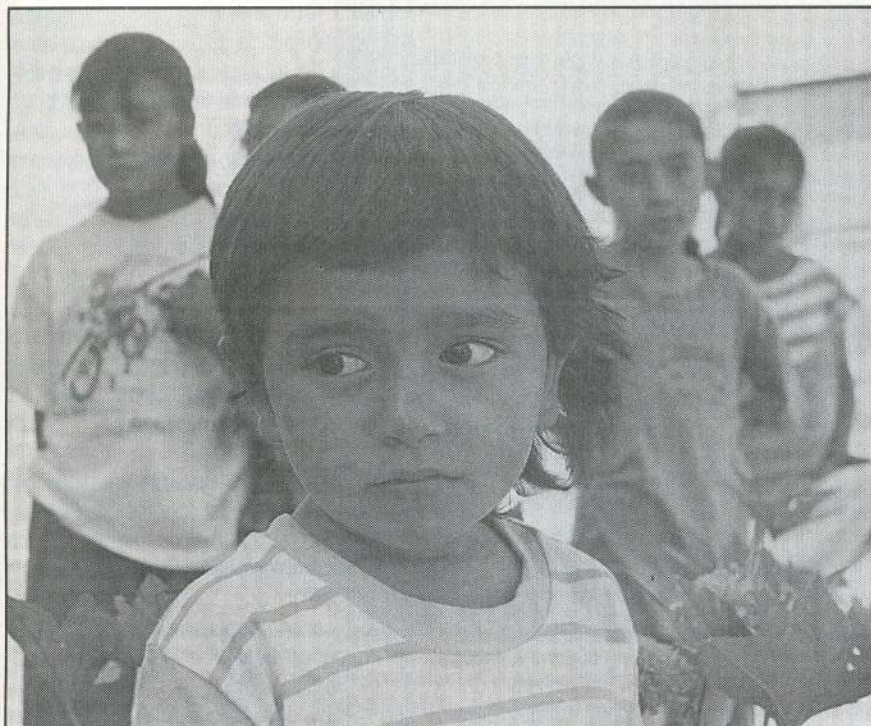
ESOS CUATRO MILLONES DE POBRES...

6

- La lucha contra la pobreza desde la educación es una tarea que puede durar más de 20 años.
 - No se trata de un problema meramente económico, tiene implícitos desafíos éticos y culturales esenciales.
 - A nadie le cabe duda que debe ser un plan muy bien montado por todos los sectores de nuestra sociedad.
-

LA EDUCACIÓN SIGNIFICA INVERSIÓN SOCIAL

Por: *María Teresa Escoffier*



Más de 1 millón 800 mil niños chilenos viven en condiciones de pobreza.

nar esto y otros que no quieren nada y se botan a delincuentes", "Viera los medios ratones que se nos meten a las casas...y las alergias que nos tienen a todos con sarpullidos".

Alguien grita que vayan a bañarse porque el grifo está abierto. El agua sale a raudales, y en un minuto se inunda el lugar. Los perros también se sacuden en el barro y son motivo de bulliciosas carcajadas.

El auto del Ministerio se aleja y tras su huella queda un centenar de chiquillos y adultos aplacando el calor en torno al grifo. Dicen que todas las tardes de verano pasa lo mismo en ese rincón de Cerro Navia...

En un rincón de Cerro Navia la pobreza se huele. Los callejones polvorientos conducen hasta un basural donde la vida humana se ha habituado. Bajo el sol abrasador los niños corretean a pie pelado, secando sus cicatrices exteriores junto con los famélicos perros vagabundos. Las vecinas se asoman de vez en cuando para curiosear el panorama y registrar la posible intervención de algún "pato malo" de esos que al caer la noche se apoderan de las esquinas y jalan pasta base o neoprán.

Los chicos circulan entre los escombros nauseabundos hasta que deciden jugar a tirarle piedras a un pedazo de neumático. El mosquerío se concentra encima de las bolsas plásticas repletas de mugre que por la mañana fue a tirar gente de otra población.

A la vista de un auto que se estaciona todo parece detenerse. Reina el silencio, algunos adultos salen de sus casas y caminan desconfiados a pedir referencias. Una mujer interroga: "¿Vienen de la Municipalidad?, no, del Ministerio de Educación...

queremos sacar unas fotos, ¿de esta lindura?", vuelve a atacar con ironía. Mientras, los niños han rodeado el auto, manosean los vidrios, tocan la bocina e intentan subirse formando una gran zalagarda.

Cuando ya se han cerciorado de que las visitas son "buenas personas", que no son "periodistas mentirosos" como los de la otra vez que por \$500 hicieron fumar cigarrillos a unos niños chicos, los fotografiaron y después publicaron en el diario que eran adictos a la marihuana; comienzan las denuncias. "Usted viera, aquí se junta la pila de volados y una no puede ni salir", "Sí, además vienen a dejar basura de todos lados", "Hemos ido a reclamar a la Municipalidad, pero no nos dan ni la hora", "El otro día encontramos un feto... también han violado niñas a plena luz del día", "Con la Vicaría Oeste hemos hecho campañas de salud, pero hay gente muy mala que lo destruye todo", "Nadie se la puede con ellos", "Imagínese el miedo que nos da mandar al colegio a los niños que tienen que pasar tempranito por ahí", "Estamos divididos en dos bandos, unos que queremos solucio-

LA ERRADICACIÓN

En Chile el 32,7% de la población vive en condiciones de pobreza. Eso se traduce en poco más de 4 millones de personas, de los cuales el 53,6% o 1.869.809 son niños menores de 14 años, según anuncian las últimas estadísticas de Mideplan.

El retrato de Cerro Navia se repite en demasiados rincones de nuestro territorio, especialmente en la marginalidad de las zonas urbanas como Santiago. Hasta se ha dibujado un mapa con los focos de mayor necesidad, 178 comunas entran en esa categoría y constituyen la columna vertebral que sostiene las políticas estatales de lucha en contra del flagelo.

Para enfrentarla en el mundo, la Organización de Naciones Unidas acuerda una definición: "Es una situación que impide al individuo o a la familia satisfacer una o más necesidades básicas y participar plenamente en la vida social. La pobreza se caracteriza por ser un fenómeno especial-

mente económico con dimensiones sociales, políticas y culturales; también está asociada con la escasa participación de las personas en los ámbitos de la vida del país y se expresa en el subconsumo en los hogares".

Diversos estudios han confirmado que las adversas condiciones ambientales de los niños que crecen tan deprivados, los limita seriamente en su desarrollo social, biológico, intelectual, psicológico y moral. Lo que en términos de productividad del sistema educacional se convierte en un muy bajo rendimiento escolar y en altas tasas de deserción.

La educación entonces cobra vital importancia. Sin embargo, basta una hojeda para darse cuenta de que si el propósito es erradicarla, se deben poner en marcha coordinadamente todos los sectores sociales con la voluntad férrea de los conspiradores y la base técnica de los sabios. El asunto es árduo, grave y urgente. Cuatro millones en un universo de 12, es todavía una exageración de esas que aprietan el alma.

El inicio de las tareas de erradicación de la pobreza requiere de un solo gran plan que sobrepase los criterios economicistas y contenga programas de salud, higiene ambiental, educación, vivienda, organización comunitaria, combate contra la droga-

dicción y el alcoholismo, recreación y utilización del tiempo libre. Un certero ataque desde todos los flancos, que ponga al ser humano como valor central devolviéndole su dignidad.

EXPORTANDO INTELIGENCIA

El ministro de Hacienda, Eduardo Aninat, ha sido enfático para proclamar que la educación es la primera prioridad de la acción gubernamental: "La educación es y será la principal fuente de oportunidades para que los sectores de menores ingresos puedan superar de manera permanente y sostenida su condición económico-social". Lo ha recalcado a la opinión pública, haciendo la salvedad de que no es la única medida que hay que tomar, pero sí que es la inversión social que mayores dividendos entrega en la lucha contra la pobreza.

Juan Eduardo García Huidobro, sociólogo, jefe de la División de Educación General y experto en el tema, habla desde el Ministerio de Educación: "Superar la pobreza supone aumentar la productividad de nuestra economía, lo que sólo se logrará con la incorporación de inteligencia y tecnología a la actividad productiva. Hay consideraciones de fondo y coyunturales para

mostrar la vinculación entre productividad y educación. La productividad está cada vez menos asociada a la disponibilidad de recursos naturales y de mano de obra y más ligada a la creatividad y la capacidad técnica. No basta con exportar materia prima o mercancías simples, hay que exportar valor agregado, inteligencia.

Por otro lado, Chile ha dado un salto adelante en materia económica y en ese salto ha absorbido ya, en parte importante, la fuerza de trabajo desocupada y subutilizada en décadas anteriores. Sólo podremos seguir creciendo si aumentamos la calificación con que nuestros trabajadores encararan las tareas productivas. No se trata ya de tener más empleos sino de tener mejores empleos, más productivos y mejor remunerados.

El gasto (más bien inversión) en educación es el único que permite simultáneamente mejorar la productividad y aumentar la equidad social".

Otras razones que García Huidobro sustenta en favor de la premisa: "La discriminación educativa es generadora de otras discriminaciones. Allí está la carencia de educación que transforma la pobreza económica en pobreza política. Los pobres no educados tienen, en la práctica, negada la participación y sus organizaciones son o muy débiles o no existen. La edu-

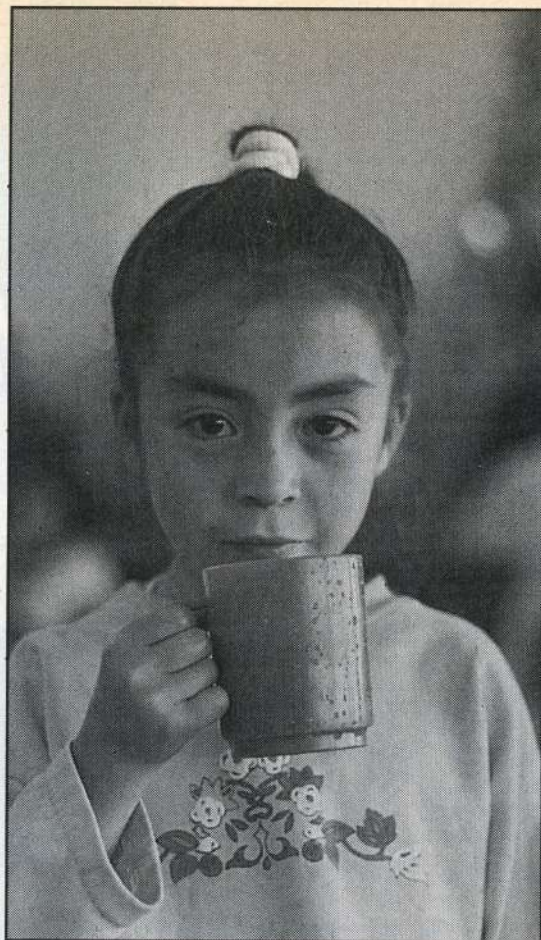


La educación es la inversión social que entrega mayores dividendos.

cación es la base de la reproducción intergeneracional; así, por ejemplo, la mortalidad, la morbilidad y la desnutrición infantil están relacionados con la baja escolaridad de la madre.

Se sabe que las políticas sociales que no incorporan un componente educativo con el fin de transferir capacidades de acción de los grupos beneficiados, se quedan en un nivel de asistencialidad social y perpetúan la dependencia de los sectores pobres".

Hay un último factor por el que, según el experto, la educación está llamada a hacer un aporte insustituible de cara a la pobreza. Superarla es un desafío económico, pero también ético y cultural. Supone un nuevo marco de valores compartidos que sirvan de piso para la integración social, una cultura de la solidaridad: "Podemos lograr mejores sala-



La asistencialidad sin componentes educativos perpetúa la dependencia de los pobres.



rios y servicios sociales de más calidad para los pobres, pero si ellos no van acompañados de respeto mutuo, de una concepción igualitaria de las personas, la más mínima diferencia seguirá dando pie a la descalificación, a la injusticia".

DOMINIO EN EL LENGUAJE Y LAS CUATRO OPERACIONES

Pasando de lleno al terreno de lo concreto, ¿qué temas están pendientes en educación desde la perspectiva de la pobreza?

Responde Juan Eduardo García Huidobro: "Seguir mejorando la educación básica. Este es un cambio que costará 20 años o más al país. Mientras no logremos que los niños lleguen en sus primeros cuatro años de escuela a un buen dominio del lenguaje, a expresar ideas oralmente,

entender lo que leen, exponer juicios simples por escrito y dominar las cuatro operaciones matemáticas; lo que sigamos haciendo a partir del quinto año es de mentira, porque las carencias del primer ciclo son raramente recuperables. Sigue laceando lo que solía repetir el ex ministro Schieffelin: el 60% de los niños de la mitad más pobre de la sociedad chilena, después de 4 años de escuela, no entienden lo que lee.

De cualquier forma cabe destacar que las políticas y líneas de acción están claras y en aplicación. Son expresadas muy concretamente en los diferentes programas, como el P 900, el MECE básica rural, los PME, los que están siendo o van a estar enriquecidos por la incorporación de guías de aprendizaje en un grupo de sus escuelas. Los énfasis están puestos en la discriminación positiva, es decir, focalización y un cambio pedagógico, de la pedagogía de la homogeneidad a la de la diferencia. Aquí se propone más trabajo con la familia, factor decisivo para el éxito escolar.

Todavía hay 3.000 escuelas rurales incompletas, un 3,4 % de niños entre 6 y 13 años fuera del sistema, de ellos, el 80% proviene del 40% de los hogares de menos ingresos. En lo que se refiere a enseñanza media el panorama es grave: sus resultados son malos, se aprende poco y lo que se aprende no es relevante, ha habido cambios brutales de contexto y el liceo sigue igual. Es una educación discriminatoria, el 27,9% de hijos del 20% de las familias más pobres no asiste a ella, contra sólo un 4,5% de jóvenes pertenecientes al 20% de las de altos ingresos. Los liceos que atienden a los sectores populares son culturalmente muy pobres y las posibilidades que les ofrecen a sus egresados son muy pocas. A partir de este diagnóstico el MECE Media puso en marcha su plan de mejoramiento en 124 liceos de comunas de alta vulnerabilidad que se irá ampliando.

Otro tanto hay que hacer en el ámbito preescolar, especialmente en cuanto a cobertura y con la educación de adultos que ha visto descender dramáticamente su matrícula en los últimos años. La demanda hoy supera con creces a la oferta, sólo basta pensar que en Chile hay 1.551.000 jóvenes de entre 14 y 24 años que no terminaron su enseñanza media y 309.000 la básica. Si se considera a los adultos con estudios incompletos (menores de 35 años), estas cifras se pueden duplicar y la matrícula actual aparece aún más desproporcionada".



Dagmar Raczynski:

"CRECIMIENTO Y EMPLEO NO ASEGURAN UN AUMENTO DE LA EQUIDAD"

Por Manuel Guzmán

Posee un apellido difícil de escribir y pronunciar, que contrasta con su impresionante capacidad para explicar complejos problemas sociales. Dagmar Raczynski comparte su tiempo entre la docencia en la Universidad Católica y su trabajo en la Corporación de Investigaciones Económicas para Latinoamérica, CIEPLAN. Socióloga de profesión, en últimos años se ha concentrado en el estudio del tema de la pobreza.

El tema de la pobreza preocupa especialmente a la opinión pública, pero mucha gente se pregunta ¿qué es la pobreza, cómo se mide, quién es pobre y quién no?

D.R.: "Es difícil entregar una definición de pobreza. Al analizar el tema es importante no sacarlo del contexto en que se encuentra el país y del problema más global de la equidad. En segundo lugar, el desarrollo de un país hace que la definición de pobreza vaya cambiando. Tercero: en todos los países existen distintos tipos de pobreza. Sus manifestaciones y la gente que las vive son distintas. En América Latina, y en Chile también, los gobiernos han optado por una definición de pobreza restringida. Se compara el nivel de ingreso que recibe una familia con el valor de una canasta básica de alimentos. Si el ingreso es igual a esa canasta, se dice que es pobre indigente; si el ingreso fluctúa entre una y dos canastas, son pobres. Los primeros alcanzan a cubrir sus necesidades alimenticias mínimas. Los pobres logran satisfacer la alimentación y algo más.

La realidad muestra que la definición es incompleta porque hay familias que tienen un ingreso suficiente y no satisfacen

sus necesidades básicas, por ejemplo la salud. En los últimos años, el número de pobres disminuyó en relación al ingreso. Si lo vemos en el criterio de la vivienda, de acceso a la educación u otro, el número será distinto. Además, la pobreza no se puede medir sólo en necesidades insatisfechas, hay también aspectos socioculturales que es necesario considerar".

¿De qué manera influye en las políticas de Estado el problema de la definición de pobreza?

D.R.: "Cuando uno define pobreza por falta de ingreso, la política que se implementará estará dirigida a elevar el ingreso. Si es la falta de vivienda, será la construcción. Pero muchas veces hay un factor anterior a los efectos sectoriales. Por ejemplo, en la costa de Chile es probable que el problema sea la falta de vivienda, pero que es provocado por falta de comercialización de sus productos. Por eso, el criterio de necesidades básicas puede inducir a error en cuanto a determinar los nudos estratégicos por donde atacar el problema".

¿Cuáles son las políticas que el Estado chileno desarrolla?

D.R.: "La pobreza es un problema que la sociedad y el gobierno chileno han definido como prioritario y en el cual el Estado -pero no sólo él- tiene una responsabilidad ineludible. Sobre todo, en una sociedad en que hay sectores que tienen un acceso cada vez mayor a recursos, capital y oportunidades. El gran peligro del modelo en que nos movemos, es que vayamos a un distanciamiento cada vez mayor entre los sectores más pobres y los más ricos.



"El gran peligro que tiene el modelo en que nos movemos es que vayamos a un distanciamiento cada vez mayor, entre los sectores más pobres y los más ricos".

El modelo que ha guiado a los gobiernos democráticos es el de crecimiento con equidad. ¿Cómo se expresa esto? Para la superación de la pobreza es necesario el crecimiento económico. Pero teniendo como condición la creación de empleos, más aún, en una economía donde la fuente principal de ingreso es el mercado. Se requiere un crecimiento que sea sustentable en el tiempo. Antes del 73 se demostró que una política social que no esté responsablemente financiada lleva a tendencias hiperinflacionarias. Y lo que se demostró en el gobierno militar es que en las grandes crisis económicas los que más sufren son los pobres y son también los que se recuperan más lentamente. Se requiere un crecimiento gradual pero sustentable, porque lo peor es la inestabilidad”.

CRECIMIENTO Y EMPLEO NO BASTAN

¿Crecimiento y empleo son las palancas para derrotar la pobreza?

D.R.: “Crecimiento y empleo no aseguran un aumento de la equidad. Son necesarias políticas sociales específicas, que deben ser lo menos asistenciales posibles, pues no constituyen una estrategia de superación de la pobreza, porque no atacan las causas sino que alivian ciertas situaciones dramáticas. Políticas sociales que entreguen a los sectores pobres herramientas para que ellos salgan de su situación y aseguren que estos grupos puedan utilizarlas, que se les abran oportunidades. Herramientas a nivel individual son, por ejemplo, capacitación de jóvenes, el apoyo a microempresas, a pequeñas unidades económicas, ayudarlas a que se inserten en los canales más formales de esta economía de mercado. También, da herramientas al sistema de educación formal, en tanto tenga pertinencia con la demanda del mercado y posea una calidad aceptable.

Pero la pobreza se vive no sólo individualmente; por eso es importante hacer políticas no sólo a nivel de las personas, sino también apoyar a las comunidades donde las personas residen.

Otro punto significativo: los pobres tienen menos oportunidades de informarse, de tener voz en las decisiones que los afectan, poder de presión en las instancias del Estado. Pertenecen a organizaciones sociales que se relacionan escasamente

con los municipios, los gobiernos regionales y nacionales. Las políticas públicas deben incluir más participación a los pobres en las decisiones que afectan su vida cotidiana. Los estudios demuestran que los programas contra la pobreza que tienden a tener resultados más positivos, son aquellos que estimulan la participación de la gente. Es mucho más fácil hacer políticas por decreto, pero su impacto es menor”.

ES POSIBLE

Eso es lo que debiera ser una estrategia de combate a la pobreza, pero muchas de las críticas que se le hacen, apuntan a que el modelo económico de mercado no lo permite, ¿es posible, en el actual modelo económico, superar la pobreza?

D.R.: “Yo creo que sí. El mercado puede ser cruel, pero no necesariamente. No es una oposición tan simple: aquí está el mercado y aquí el Estado, y como el mercado es cruel vámonos al Estado. Hay una interpenetración. Necesitamos el mercado para algunas cosas -aun para políticas sociales- y al Estado para regular, priorizar y conducir al mercado hacia la equidad. Yo no creo que se pueda erradicar la pobreza de modo definitivo. El desarrollo económico siempre va creando nuevos focos de pobreza y el Estado debe tener los ojos abiertos para adelantarse y aplicar políticas específicas en ellos. Por ejemplo, la reconversión laboral. Por lo tanto, no se trata de optar por el mercado o el Estado, se trata de tener un balance. Ahora ¿cuál es ese balance? No se puede decir en abstracto”.

En definitiva, ¿cuáles son los niveles reales de pobreza hoy en Chile?

“En Latinoamérica hemos hecho muchos conteos de pobres, en general basados en el ingreso. Con ese indicador, el número de pobres disminuye en un millón doscientas mil personas en Chile en los últimos años, porque ha habido un crecimiento sostenido, continúa la creación de empleos, se reajustan los salarios mínimos. En ingresos hay menos pobres, pero ¿cuánto es por el funcionamiento de la economía y el mercado de trabajo, y cuánto de políticas sociales? Se estima que el 80 por ciento de la disminución del número de pobres se debe al crecimiento económico y sólo un 20 por ciento, a políticas sociales. Alguien pudiera decir que las políticas sociales no han servido de nada. Eso es

Videos Educativos

Cátedra



Ap. Verbal
12 videos



Ap. Matemática
20 videos



Hist. y Geo. de Chile
20 videos

Ciencias Sociales



Historia Universal
16 videos



Geografía General
7 videos

Biología



Los primeros 4 títulos
Además, El Cuerpo Humano Animado
(4 títulos)

OTROS TÍTULOS

- Motivación a la Creación de Hábitos de Estudio y Ortografía Acentual
- Aprenda a Concentrarse y Ortografía Literal I



EDUVISION S.A.

Productora de Videos
Educativos y Afines
Cienfuegos 31
Fono Fax: 6983655 - 6969225
Santiago - Chile

un equívoco, porque el impacto de las políticas sociales son de mediano y largo tiempo. Si el MINEDUC está implementando el Programa MECE, su efecto en el nivel de ingresos se verá cuando esa generación entre al mercado laboral. Las políticas aplicadas desde el 90 en adelante han tendido a entregarles herramientas a los sectores más pobres, diferenciando segmentos particulares de la pobreza, como los jóvenes. El Programa de capacitación en los cuatro años ha habilitado a más o menos cien mil jóvenes de sectores pobres. Existe otro programa de capacitación para el trabajo independiente y el que ejecuta el FOSIS, de capacitación y formación para jóvenes de una marginalidad extrema.

Una línea central en el combate contra la pobreza es el Programa MECE para la educación básica. Además, cuando se hacen análisis de los factores que más inciden en la inserción laboral, la educación es central. Este programa es fundamental para romper el círculo generador de pobreza, al menos en teoría.

Sin embargo, se critica el que se privilegien los criterios económicos por sobre una visión integral del ser humano, aspectos también esenciales en la superación de la pobreza. ¿Está de acuerdo?

D.R.: "Yo creo que el sistema educativo debe formar ciudadanos, lo que significa tener habilidades para insertarse en el mercado de trabajo, pero también que desarrolle la persona humana, que maneje información, que tenga posibilidad de expresarse y manifestar su opinión. Otro aspecto, es que debemos responder a la diversidad de las localidades. Necesitamos decir que la escuela del

carbón va a tener tales características y la del norte va a tener otras, porque las inquietudes de la población son otras. El problema es cómo respetamos la diversidad y al mismo tiempo tener estándares nacionales".

LA POBREZA Y ROL DEL ESTADO

¿Pero esta idea de la diversificación no significa a priori una estratificación social o de otro tipo?

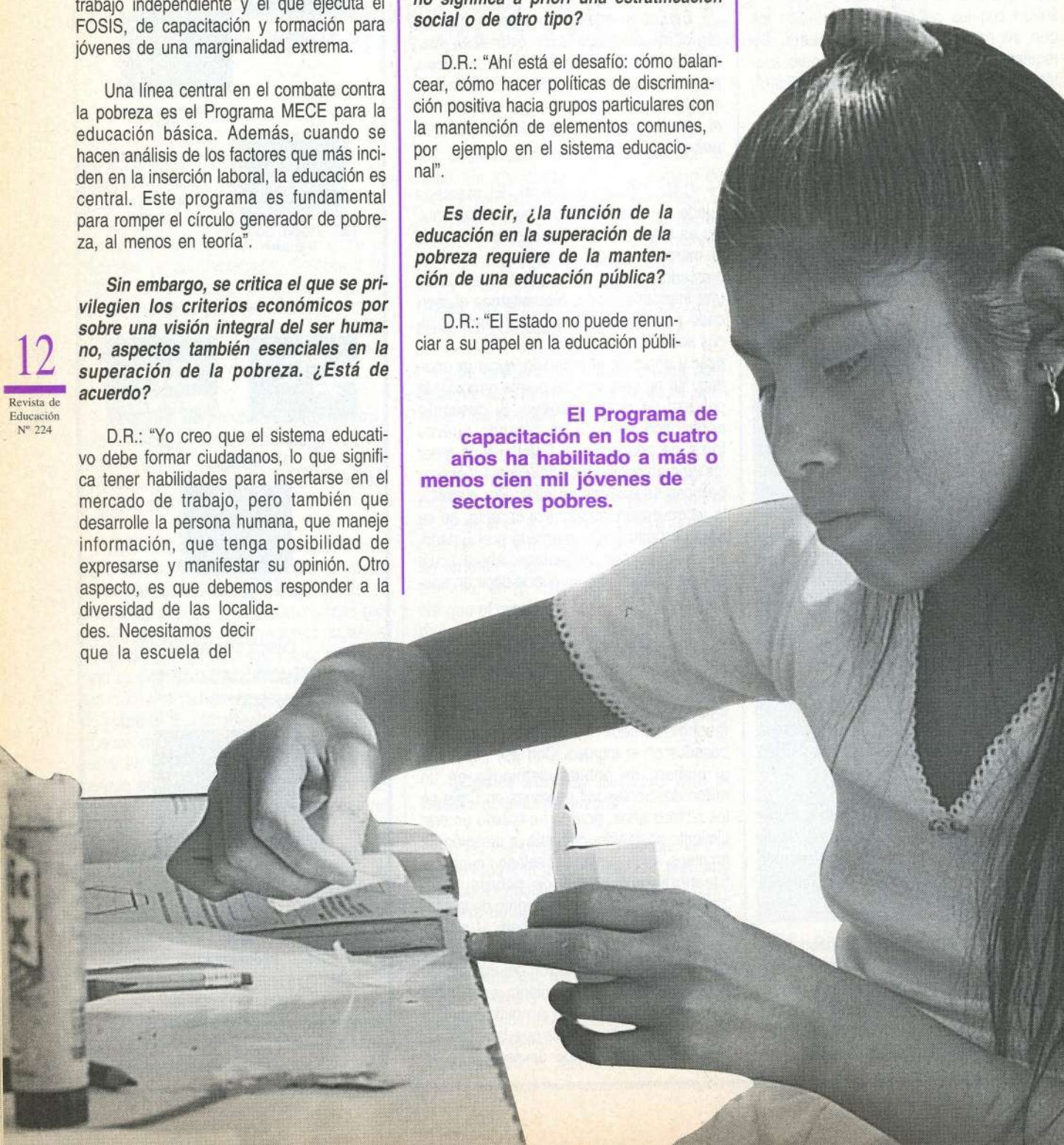
D.R.: "Ahí está el desafío: cómo balancear, cómo hacer políticas de discriminación positiva hacia grupos particulares con la mantención de elementos comunes, por ejemplo en el sistema educacional".

Es decir, ¿la función de la educación en la superación de la pobreza requiere de la mantención de una educación pública?

D.R.: "El Estado no puede renunciar a su papel en la educación públi-

El Programa de capacitación en los cuatro años ha habilitado a más o menos cien mil jóvenes de sectores pobres.

ca. Ahora, no significa que toda la administración de la educación deba estar en manos del Estado. Puede estar en entes descentralizados, grupos de profesores o entes privados, pero el Estado debe cuidar su rol regulador. Porque el rol regulador no es pasar una prueba SIMCE. Deben haber muchos otros. ¿Cómo hacerlo? Ese es un problema que en Chile no lo tenemos muy claro, porque no hemos pensado suficientemente en el tema. Ese es uno de los tantos desafíos".



UN APOORTE A LA IGUALDAD

Por **Walter Parraguez**



El objetivo central del Programa es mejorar los aprendizajes de 1º a 4º básico.

En la Escuela F 134 de Conchalí fue inaugurado el 13 de marzo de 1990 el Programa de las 900 Escuelas, primera respuesta a las necesidades más urgentes surgidas del diagnóstico de la educación chilena y que asume los objetivos centrales de la política del gobierno en esta materia: elevar la calidad, distribuir la educación con equidad e incorporar a la comunidad en esta tarea.

Las acciones se focalizan en los establecimientos básicos gratuitos del país -tanto municipales como particulares subvencionados- y, más precisamente, en aquellos en que se han detectado los más bajos aprendizajes y mayor pobreza, aplicando así el principio de discriminación positiva.

Su objetivo central es mejorar los aprendizajes de los alumnos de 1º a 4º año de educación básica, principalmente en las áreas de lectura, escritura y matemáticas -bases fundamentales para los restantes

aprendizajes-, y reforzar la autoestima, integración y valoración del entorno cultural de los niños.

Para lograrlo, se han desarrollado acciones directamente con los niños y sus profesores: talleres de aprendizaje (TAP), en los que se apoya a alumnos que presentan retraso escolar con actividades fuera del horario de clase, las que son animadas por jóvenes de la comunidad, seleccionados por la escuela y previamente capacitados; talleres de perfeccionamiento en servicio para los docentes. Además de la entrega de material didáctico, se reparó la infraestructura de 800 establecimientos, tarea que luego fue asumida por el Programa MECE.

En estos cinco años de implementación, el Programa ha sido calificado de exitoso por distintas evaluaciones, pero también ha dejado al descubierto carencias que plantean nuevo desafíos. Para conocer los logros, los nuevos temas que han surgido fruto de la experiencia de estos años y el aporte en la lucha contra la

pobreza, conversamos con Cecilia Jara Bernadot, coordinadora nacional del Programa de las 900 Escuelas.

¿Cuál ha sido el aporte más relevante del Programa al desafío de luchar contra la pobreza?

C.J.: "El Programa de las 900 Escuelas ha puesto como tema en la política educativa la posibilidad de tener igualdad de resultados en los niños. Escuelas de sectores pobres han mejorado la calidad, lo que es muy importante, ya que han hecho que se las vea como escuelas que ofrecen posibilidades a los niños y no como escuelas que no tienen vuelta o que quedan en situación de desmedro en relación a las otras. En ese sentido, ha sido un Programa que compensa las desigualdades que los niños tienen al momento de ingresar al sistema escolar y ha podido acercar a resultados similares a los que tienen alumnos de clase media o alta".

¿Cómo compensan esas desigualdades?

C.J.: "Las desigualdades están siendo

compensadas con recursos que el Programa ha puesto y con formas distintas de trabajar con los niños. Por ejemplo, muchas veces se descalifican los conocimientos que los niños traen de su medio, porque es un medio que no se valora por parte de la escuela. En la medida en que son acogidos y se recuperan como saberes válidos para adquirir otros, estamos aprovechando lo que la familia y la comunidad les da a esos niños para mejorar los aprendizajes en la escuela.

Si la escuela desautoriza esos saberes, se generan condiciones de inseguridad respecto a lo que ellos saben y a las posibilidades de aprender. La propuesta pedagógica del Programa parte de la posibilidad que todos los niños pueden aprender y que todos tienen conocimientos importantes anteriores al ingreso a la escuela que deben ser recuperados. Ese es un elemento importante de éxito en términos de rendimientos”.

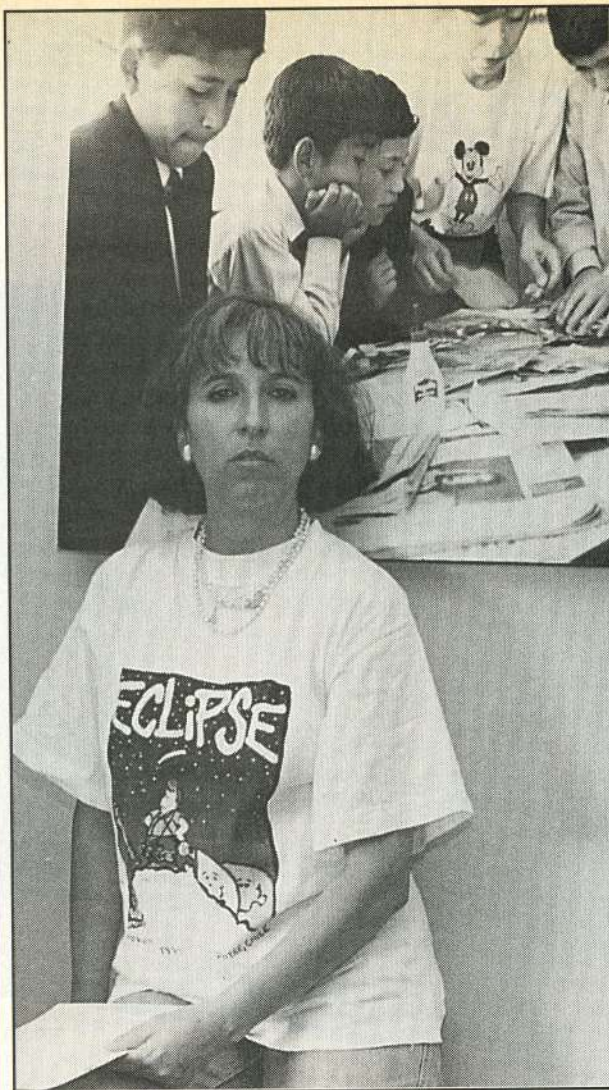
¿Qué impacto ha producido el Programa en las escuelas?

C.J.: “En el 70% el resultado ha sido exitoso, con lo que estamos diciendo que estas escuelas han logrado mejorar los rendimientos que tenían antes de ingresar al Programa y que un 40% de ellas está sobre el promedio regional. Esto significa que han superado a muchas escuelas que atienden a niños de sectores más acomodados. Hay también un factor de éxito al interior de las escuelas -surgido de evaluaciones de seguimiento al ir midiendo el rendimiento de los niños -que nos muestra que los alumnos de 3º y 4º básico de más bajos logros que asisten a los TAP, logran superar su rendimiento”.

¿Los TAP pueden calificarse como una estrategia especial para este tipo de escuelas?

C.J.: “Desde su inicio, los TAP fueron pensados para ser desarrollados en los sectores populares. Se presentan como una alternativa donde se valoran los conocimientos, el entorno cultural, se recupera la vida de la comunidad y se les da una atención diferencial a los niños.

Es decir, más tiempo de aprendizaje con una metodología que respeta sus ritmos y que abre posibilidades, que rompe las relaciones de verticalidad que se dan generalmente entre el profesor y el alumno y que establece otras más horizontales entre jóvenes monitores que ayudan a los niños. El rol del monitor en el taller es de facilitador y no de una persona que posee



Cecilia Jara:
“El P.900
compensa las
desigualdades de
los niños”.

todos los conocimientos, sino que los construye junto a los niños. En ese sentido, es una posibilidad para que los sectores populares tengan un espacio de construcción de conocimiento diferente.

Como ha sido una buena experiencia hay escuelas que no siendo de sectores pobres están realizando talleres como una estrategia para dar más tiempo de aprendizaje a los niños que requieren apoyo en un horario extraescolar. No es una actividad exclusiva, pero favorece a quienes tienen pocas posibilidades de acompañamiento de la familia en sus tareas educativas. Los TAP suplen en parte esos déficits que los niños tienen en sus hogares. En los sectores altos se lo puede dar la madre, un hermano mayor o una profesora particular”.

En sus inicios, el Programa aparece como de emergencia, que apuntaba a las necesidades más urgentes. Con la experiencia de estos años, ¿qué otros temas o líneas de acción han emergido?

C.J.: Al comienzo tenía cuatro líneas de acción bien claras: mejoramiento de infraestructura, dotación de materiales para enriquecer el proceso enseñanza-aprendizaje (bibliotecas de aula y otros para la enseñanza del lenguaje y matemática), talleres de perfeccionamiento de profesores y talleres de aprendizaje. Con el paso del tiempo se han ido incorporando otros temas. Uno muy importante es la gestión educativa, es decir constituir al interior de las escuelas equipos que se hagan cargo de implementar las acciones que se desarrollan y de elaborar un proyecto educativo de la escuela. Esta experiencia se está llevando a cabo en algunas comunas de las regiones V, VI y Metropolitana. Este año queremos consolidar ese trabajo para masificar esta acción a partir del año 96. Otro tema es que a medida que se va entrando más en las escuelas con mayores problemas de calidad, van apareciendo otras variables que hacen necesario pensar en un proyecto más diversificado.

Este es un Programa que ha cumplido

muy bien su objetivo en un 70% de las escuelas, pero queda un 30% donde hay otros factores que están influyendo a parte del tema de la dotación de recursos, la capacitación de profesores y atender a los niños con mayor retraso escolar. Ha aparecido, por ejemplo, el tema de la selectividad del sistema escolar: escuelas que están expulsando a los niños que tienen problemas de rendimiento o de disciplina, y, por otro lado, unas pocas que están recibiendo a estos alumnos. Es decir, hay establecimientos donde se concentran niños repitentes, con problemas de disciplina u otros, lo que genera escuelas con características particulares en las que hay que empezar a ver maneras de atenderlas más focalizadamente para que puedan salir adelante.

También hay escuelas que atienden a niños calificados como en riesgo social, que provienen de hogares de menores o de otras instituciones relacionadas con el Ministerio de Justicia, y estas escuelas también tienen características especiales que hay que empezar a tratarlas de una manera distinta.

El Programa ha mostrado éxitos, pero también lagunas que tienen que ser llenadas. Hay que avanzar en propuestas más diversificadas que cada escuela va a tener que ir asumiendo de acuerdo a su realidad y necesidades".

¿Cuál es el futuro del Programa?

C.J.: "El MINEDUC no sólo tiene que asegurar que los niños ingresen al sistema escolar, sino también igualdad de resultados. Por lo tanto, escuelas con niveles de calidad que permitan que todos los niños puedan acceder a los beneficios que la educación les reporta.

En ese sentido, el Programa se mantiene dentro de las tareas del Ministerio como un Programa de atención focalizada en el 12% de las escuelas con mayores problemas de aprendizaje. Y se pre-

senta como un Programa abierto, es decir que ofrece a la escuela cuatro, cinco o seis opciones que podrá tomar de acuerdo a las que le parezcan necesarias para mejorar su tarea, las que se complementan con otras acciones que se desarrollan al interior de la escuela. El Programa tiene financiamiento nacional y, desde 1994, es parte del Programa MECE".

¿De qué manera la educación y este Programa aportan a la lucha contra la pobreza?

C.J.: "La educación cumple varias funciones. Hay una función social, de incorporación de sectores marginados a la vida de la sociedad. En ese sentido, la escuela tiene que cumplir el rol de incorporar a los niños a la sociedad y asegurar que ese sea un proceso permanente. La escuela debe permitir que los niños de sectores pobres accedan a mejores oportunidades. Y eso será así si asegura igualdad de resultados. Una escuela de sectores pobres no tiene por qué ser distinta en términos del servicio que ofrece y de los resultados, a una escuela que atiende a niños de sectores medios o altos. Lo que sí el Estado debe asegurar, son políticas de compensación para que las carencias de los niños de sectores más pobres sean compensadas y no signifiquen desigualdades en el sistema escolar.

La educación va a ayudar a superar la pobreza en la medida en que se logre el desarrollo de habilidades y destrezas que permitan a niños y jóvenes incorporarse al mundo laboral, cultural y social. La pobreza no se define únicamente en términos de cantidad de ingresos, sino también en formas de exclusión de una serie de beneficios a los que la población puede o no acceder. La educación hay que verla en función de los aprendizajes que los niños tienen al terminar su enseñanza, de incorporación al mundo del trabajo, pero también al mundo cultural".



Licenciatura en Educación-1995

(Duración: 2 semestres)

Grado Académico Licenciado en Educación

1er.Semestre:

**Psicología Educacional y Social
Filosofía de la Educación
Metodología de la Investigación
Diseño y Evaluación de Proyectos de Innovación Educativa.**

2do.Semestre:

Seminario de Grado

Informaciones:

SEDE SANTIAGO
Avda. Apoquindo 4767, Las Condes
2086962 - 2080641

SEDE VIÑA DEL MAR
Los Fresnos 91 - Miraflores
670273 - 670008

SEDE RANCAGUA
Paradero 21 camino a Machali
211610 - 212336

**INICIO DE CLASES:
ABRIL, 1995**

**HORARIO:
VESPERTINO Y
SABATINO**

Acreditada por el Consejo Superior de Educación

MODERNIZACIÓN DEL MINEDUC

Las tareas de modernizar el Estado, en particular la educación, constituye un desafío para la década de los noventa, tarea que nos aproximará a superar la pobreza y avanzar en una sociedad con mayores niveles de equidad.

Modernizar la educación significa el desarrollo o cambio de muchos elementos valóricos, metodológicos, autopercepción profesional, concepción curricular, etc; requiere que la administración pública, y, en particular, el Ministerio de Educación adecue su sistema burocrático a las reales necesidades de nuestros usuarios. En este marco, la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana inició un proceso de modernización de su gestión, para hacerla más acorde con las exigencias de los nuevos tiempos.

Nuestra región representa el 38% de la matrícula del país, por lo que la tarea modernizadora de nuestra institución es apremiante. Significa cambios, pero sobre todo, definir y socializar lo que esperamos de ella.

En este camino, el año 1994 la Secretaría Ministerial de Educación comenzó una etapa de diagnóstico de sus prácticas, estilos, procedimientos, debilidades y fortalezas, que permitiera establecer una visión realista de la forma como está funcionando.

En abril de 1994 se declaró a esta Secretaría Ministerial en estado de convención. Se creó un grupo generador compuesto por representantes de cada uno de los departamentos elegidos por sus pares. Este grupo de 10 personas trabajó, asesorado por un especialista en gestión, aplicando encuestas, realizando reuniones. Y ha evacuado un primer informe cuyas conclusiones permitieron establecer un diagnóstico del modo como está operando nuestra institución y cada una de sus dependencias, sus características humanas y clima organizacional.

Las conclusiones obtenidas nos planteó el desafío de definir, en comunidad, la misión de la Secretaría Ministerial de Educación y un plan de acción de corto, mediano y largo plazo, a base del modelo de planificación estratégica.

En este contexto se desarrolló una jornada de Planificación Estratégica los días 5 y 6 de enero de este año, en Talagante. En esta jornada, organizada en conjunto con el grupo AGER del Ministerio de Educación, participaron representantes de todos los Departamentos y Centros de Diagnóstico, apoyados por los profesionales de este grupo. El jefe de la División de Educación y el jefe de la División de Presupuestos expusieron algunas alentadoras proyecciones para el presente año y, por último, se definió la misión de la

Secretaría Ministerial y, sobre esta, cuatro objetivos estratégicos (Ver recuadro).

MISIÓN

Los representantes de la comunidad de la Secreduc definieron que su misión es: "liderar el sistema educacional de la región, ofreciendo a nuestros usuarios un servicio público eficiente, descentralizado, coordinado, participativo, abierto al cambio y la creatividad, para mejorar la calidad y equidad de la educación, siendo modelo a nivel nacional".

Para cumplir la misión propuesta se debe trabajar en lograr los siguientes objetivos estratégicos:

OBJETIVOS ESTRATÉGICOS

1º.- Mejorar la calidad y equidad de la educación, implementando políticas regionales que fortalezcan, promuevan, integren e institucionalicen los programas educacionales y culturales en los diferentes niveles del sistema, focalizando la gestión en las comunas de extrema pobreza, priorizadas por el Gobierno.

2º.- Estructurar redes de apoyo participativas con organismos públicos y privados, fortaleciendo y coordinando las acciones internas y externas de los diferentes departamentos de la Secreduc.

3º.- Optimizar los recursos humanos, materiales, financieros y tecnológicos de esta Secretaría Ministerial, dotándola de herramientas adecuadas para lograr una gestión eficiente, moderna y descentralizada.

4º.- Evaluar en términos de impacto y de procesos el sistema de supervisión, los programas y proyectos de mejoramiento educativo de la región, para optimizar su gestión.

Hemos dado pasos importantes en este esfuerzo por definir un futuro posible para nuestra organización, una planificación que establezca metas de largo y mediano plazo, un horizonte de futuro que motive y dé sentido a nuestro actuar.

Nos resta una tarea dura y compleja, pero caminamos con la confianza de que, con esfuerzo y participación de todos, lograremos hacer de nuestra institución lo que deseamos.



El programa incluye a 3 mil 600 niños de la Región Metropolitana.

HÁBITOS ESCOLARES Y ENFERMEDADES DE LA VIDA MODERNA

Los malos hábitos de vida están directamente relacionados con la educación. Y hoy se acusa un alarmante aumento de las enfermedades derivadas de ellos. Así es como van apareciendo los infartos al miocardio, los cánceres de pulmón, de mama, cérvico-uterino, la cirrosis hepática, el tabaquismo, el alcoholismo, la obesidad y, en general, los males de la vida moderna.

La doctora, Ximena Berríos, directora del Proyecto "¡Mírame!" impulsado por el Departamento de Salud Pública de la Universidad Católica de Chile, detalló algunos puntos en una primera evaluación realizada en conjunto con el Ministerio de Salud y los municipios involucrados, quedando en evidencia la urgencia de aplicar programas preventivos a nivel infantil para empezar a revertir la situación.

Son alrededor de 3 mil 600 los niños de escuelas municipalizadas de la Región Metropolitana, de las comunas de La Granja, Puente Alto, Pudahuel, Lo Barnechea y Las Condes los que ya han sido evaluados en un seguimiento que se prolongará durante tres años, y que apunta a hacer un diagnóstico actualizado de las enfermeda-

des crónicas que padecen los adultos chilenos. En las pesquisas se va revelando cómo, desde temprana edad, se adoptan hábitos y conductas nocivas para la salud que predisponen al niño a tener enfermedades en su etapa adulta. Allí están el fumador y el consumidor excesivo de alcohol, el sedentario, el obeso, etc.

El Programa "¡Mírame!" se puso como principal objetivo la promoción de estilos de vida saludables en la población infantil, de tal manera que se impida la iniciación o se produzca el cese de los malos hábitos y de las conductas de riesgo. Intenta así mejorar la calidad de vida desde la infancia.

"Estamos aplicando estrategias educativas en los menores, inicialmente en un área de demostración y posteriormente se extenderán a una de mayor cobertura, dependiendo de la medición de los resultados", señala la doctora Berríos y agrega que las actividades que se les hacen a los escolares están basadas en conceptos de la teorías social del aprendizaje, propuesta por Bandura, y que tratan de influir en los factores de riesgo sicosociales, que son los que, a su vez, determinan las conductas peligrosas.



**Muebles Funcionales
Gacitúa Ltda.**

LA MEJOR TECNICA A SU SERVICIO



CASINOS - COLEGIOS-HOGAR-INDUSTRIAS- INSTITUCIONES

**Muebles Funcionales
Gacitúa Ltda.**

- Proveedores de: Sociedad Constructora, de Establecimientos Educativos.
- Corporación y Deptos. de Educación.
- D.A.E. y otros
- * Se reciben órdenes de Compra.
- * Despachos a Provincias.

Zenteno 1701

San Diego 1758 Fonos: 5567336

5550874 Fax: 5512944

Empresa líder en la fabricación de muebles, metal madera para uso escolar, doméstico, oficinas o salas de conferencia.

3 Meses: ¿VACACIONES DEMASIADO LARGAS?

Plan piloto en escuela de Conchalí trabajó con los niños en enero.



18

Revista de Educación
N° 224

Hoy, cuando la educación ha sido puesta en lugar prioritario para el desarrollo del país, entre otros, asoman los primeros cuestionamientos por el período de vacaciones de verano. Los más conservadores consideran razonable e incluso necesario el tiempo de 3 meses de descanso para los niños, los innovadores, sin embargo, creen que es exagerado y que perjudica los aprendizajes.

La tendencia a respetar ciertos ciclos naturales como los períodos de cosecha agrícola en el campo, es lo que ha primado por muchos años y mantiene las largas vacaciones como si todavía la mayoría de los alumnos tuviese que ayudar a sus padres en esos menesteres durante diciembre, enero y febrero, a pesar de que la educación se ha masificado y ha cambiado mucho. Y aunque la mayor cantidad de estudiantes pertenece a las zonas urbanas.

En Conchalí, los educadores de la Escuela Municipal Likan-Antai piensan que

los niños de sectores urbanos, sobre todo en Santiago, pueden utilizar su tiempo de ocio casi a diario sin perjudicar su desarrollo personal. También, que la educación es un continuo que compromete todo el tiempo de vida y ocurre espontáneamente, por lo que la sistematización que se le da a este proceso dentro de la escuela no tiene por qué ser interrumpido por etapas que deterioren las conductas de aprendizaje.

Sostienen que son de amplio conocimiento las dificultades que hay al reiniciar el año escolar luego de las vacaciones veraniegas. Las pruebas de diagnóstico que se aplican en marzo lo revelan con elocuencia. "Este fenómeno de readaptación es fácilmente explicable considerando las curvas del olvido, los mecanismos de memoria, la ausencia de reforzamiento de habilidades básicas y de conductas deseables", es el argumento pedagógico al que se le debe sumar lo que ellos como profesores viven en la práctica diaria: "Las prue-

bas de diagnóstico a principio de año son un desastre. Los chicos vienen desconectados y demoran su tiempo en tomar el ritmo para captar las nuevas materias. Esos atrasos van en desmedro de ellos mismos, incluso muchas veces han perdido hasta habilidades tan fundamentales como saltar con la cuerda o distinguir entre derecha e izquierda", concluyen.

En el contexto del Proyecto Educa 1.500, este cuerpo docente lanzó la experiencia de las "Academias de Verano", que consistió en la ampliación del año lectivo en 3 semanas, para los 15 alumnos de menor rendimiento por cada nivel, de primero a octavo básico.

Tuvieron un promedio diario de 90 niños (de un total de 120) trabajando con metodologías interactivas, con un enfoque personalizado y fuera de la sala de clases, atendidos por 12 profesores. Se centraron en el desarrollo del pensamiento lógico, habilidades lingüísticas y sicomotricidad. Ellos mismos se sorprendieron al constatar que los chicos acusaron graves carencias en las áreas tratadas.

"Lo más notable fue la asistencia promedio, ya que las jornadas se desarrollaron en las mañanas y no contemplaron almuerzos ni ningún tipo de alimentación adicional, en circunstancias que esta comuna está clasificada como de extrema pobreza", cuentan. Este hecho podría echar por tierra varias teorías en cuanto a la condición de "extrema pobreza", por cuanto la escuela colindante tuvo una magra asistencia en su programa de alimentación, que abrió la posibilidad a los chicos de la Likan-Antai: "Al parecer, aquí al menos, la situación está cambiando, la pobreza material no es tanta", explican.

Para llevar a cabo esta iniciativa se necesitó del apoyo municipal, el que consistió en el aporte total de \$1.400.000, \$200.000 se invirtieron en material pedagógico y \$1.200.000 en incentivo económico para los docentes que participaron.

Este plan piloto se puede enmarcar en uno mucho más general y que tiene que ver con el Estatuto Docente. Allí una de las recientes modificaciones versa sobre el punto, es decir, promueve la ampliación de la jornada escolar a niveles de países desarrollados, aumentando en 3 semanas (al 96) el año lectivo y la permanencia de los niños en el colegio, en busca de mejorar la calidad de la enseñanza.

PAA: ¿QUÉ PASA CON LOS ELIMINADOS?

"Captaremos a los mejores"; dice un rector. Viajes y becas para aquellos que se destacan. Prensa, con fotos, cámaras de TV, entrevistas, que suben en andas a los "ganadores" y hacen público reconocimiento de sus dotes intelectuales.

Los "homenajeados" son, como todos los años, los jóvenes que obtienen los mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica. Detrás, también sacan sus dividendos en imagen y prestigio los establecimientos educacionales desde donde egresan y aquellos de enseñanza superior que los reciben.

Una centena de postulantes a las 25 universidades tradicionales integran la nómina de "los mejores estudiantes del sistema"; la gran mayoría son varones que se inclinan por las carreras científicas y cuya procedencia es la educación privada o los liceos considerados de excelencia académica. Todos ellos, por supuesto, tienen preferencia para elegir lo que van a seguir, matrícula de honor, oferta de becas y otros beneficios. En resumen, están incuestionablemente ubicados en su camino hacia el profesionalismo laboral y al respeto social.

Sin embargo, muchos se preguntan la aplicación de esta Prueba que tiene por finalidad medir las aptitudes de quienes la rinden y que constituye el único pasaporte válido para entrar a alguna universidad con aporte estatal, aunque reconozca la validez de los triunfos personales, producto del esfuerzo y la capacidad. La pregunta es ¿qué sucede con los que fueron eliminados de la competencia?

De los 125 mil 475 estudiantes que dieron el último examen nacional, 45 mil 775 quedaron eliminados del proceso de ingreso al sistema tradicional, por no igualar o superar los 450 puntos mínimos promedio PAA, en una escala que va de 200 a 800 puntos. Aquí no hay honores, reina la desazón y a veces una desesperación que ha concluido dramáticamente en el suicidio de más de alguien. Tal fue el caso en enero de un estudiante de 18 años que se ahorcó en el interior de su casa en el balneario

de Quintero, por haber fracasado en la PAA, según testimonia una carta póstuma.

"Este suicidio nos plantea una problemática diversa: por un lado, el drama, y, por otro, hace preguntarnos si la PAA mide realmente la capacidad intelectual", señala un profesor que le hizo clases en básica al joven. Mientras, el secretario regional ministerial de educación, Luis Chandía, declara: "El ser mejores debe ser para vivir, nunca para entrar en una competencia que destruya y mucho menos para provocar la muerte ajena o la propia".

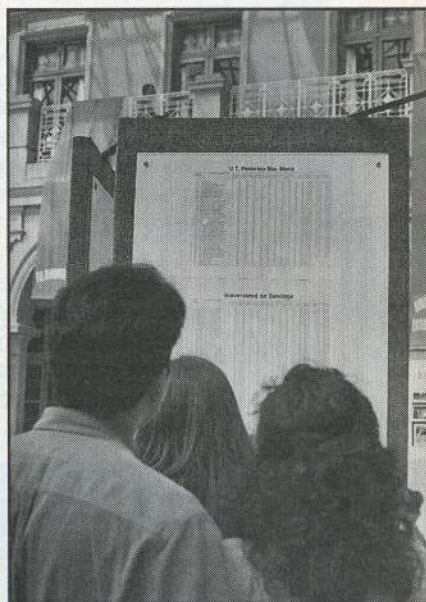
En un plano menos trágico, pero igualmente preocupante, aparecen las opiniones de quienes no están de acuerdo con la aplicación de la Prueba que en 1960 reemplazó al Bachillerato: "Es un mal sistema de selección para ingresar a la universidad, porque no hace una distribución equitativa de los talentos de los jóvenes. Un alumno de Santiago de un colegio particular tiene mucho más probabilidades que un muchacho que fue al Liceo de Perquenco, aunque este último sea más inteligente", dice Manfred Max Neef, rector de la Universidad Austral, y agrega que una de las opciones para que todos los estudiantes tengan las mismas posibilidades, ya sean de liceos o colegios, del sector urbano o rural, es que si egresan ocupando uno de los primeros puestos, entren a la universidad sin necesidad de dar la Prueba.

Otro mecanismo que se ha implementado en Concepción y que tiene varios

adaptos, es aquel en que los 80 mejores alumnos de los liceos más pobres son apadrinados por empresarios que les dan la opción de prepararse en preuniversitarios.

Desde sus orígenes la PAA ha recibido muchas críticas por sus contenidos, pero hasta ahora no se han encontrado metodologías más aventajadas que la superen. Los establecimientos de enseñanza media están conscientes de ello, por lo que en cuarto medio se dedican especialmente a reforzar a los alumnos para que la rindan en buenas condiciones, aunque en definitiva nadie puede asegurar el éxito o fracaso de los examinados.

Mientras el sistema educacional chileno mantenga la Prueba de Aptitud Académica, que mide como su nombre lo indica aptitudes y no conocimientos, como única posibilidad para entrar a la universidad, ésta va a continuar teniendo decisiva relevancia en los destinos juveniles.



Más de 45 mil jóvenes ni siquiera pueden postular.

BEBEDEROS DE AGUA AUTOMÁTICOS



lamiglass
LTD.A

Conforme a las disposiciones vigentes que señalan las necesidades del uso de bebederos en los colegios, LAMIGLAS se ha preocupado de fabricar un tipo especial de bebedero. El cual posee una válvula automática que da paso al flujo de agua únicamente cuando el niño lo desee, lo que se traduce en una doble economía, agua y costo. Además es importante destacar que por sus características nuestros bebederos son de fácil y económica instalación.

ISABEL RIQUELME 2486 - SAN MIGUEL
TEL. 5519077 - 5510002 - SANTIAGO

EN MARCHA POLÉMICO PROYECTO

• En Las Condes sociedad de profesores administra liceo.

Entre las novedades que trae el inicio de este año escolar está el proyecto pionero implementado por el Alcalde de Las Condes Joaquín Lavín, que tras-pasa la gestión del Liceo "Los Dominicos" al propio cuerpo de profesores, dejando atrás por un momento toda la polémica levantada en la opinión pública.

Durante el mes de enero, el Concejo Municipal de esa comuna aprobó por unanimidad la idea que los profesores se hicieran cargo de la administración del establecimiento a partir de marzo. Medida calificada de "trascendental e histórica", según quienes la propiciaron y de "riesgosa para la educación pública y para la estabilidad laboral de los profesores", por parte de los detractores; involucra a 465 estudiantes y 42 profesores, éstos últimos aprobaron el proyecto en votación democrática al igual que los padres y apoderados.

En este caso, pasar de la teoría a la práctica produce gran incertidumbre no sólo a los responsables directos, sino al resto de la comunidad que mira expectante. Pese a que está claro que los maestros se someten a un esquema de concesión conformando una sociedad, nadie sabe a ciencia cierta cómo resultará.

El director del Liceo, David Jofré, expresa su satisfacción por esta medida, ya que "revela la confianza que se le tiene a los docentes, los que están reforzados por un curso obligatorio de gestión entregado por la Universidad Gabriela Mistral a pedido del municipi-

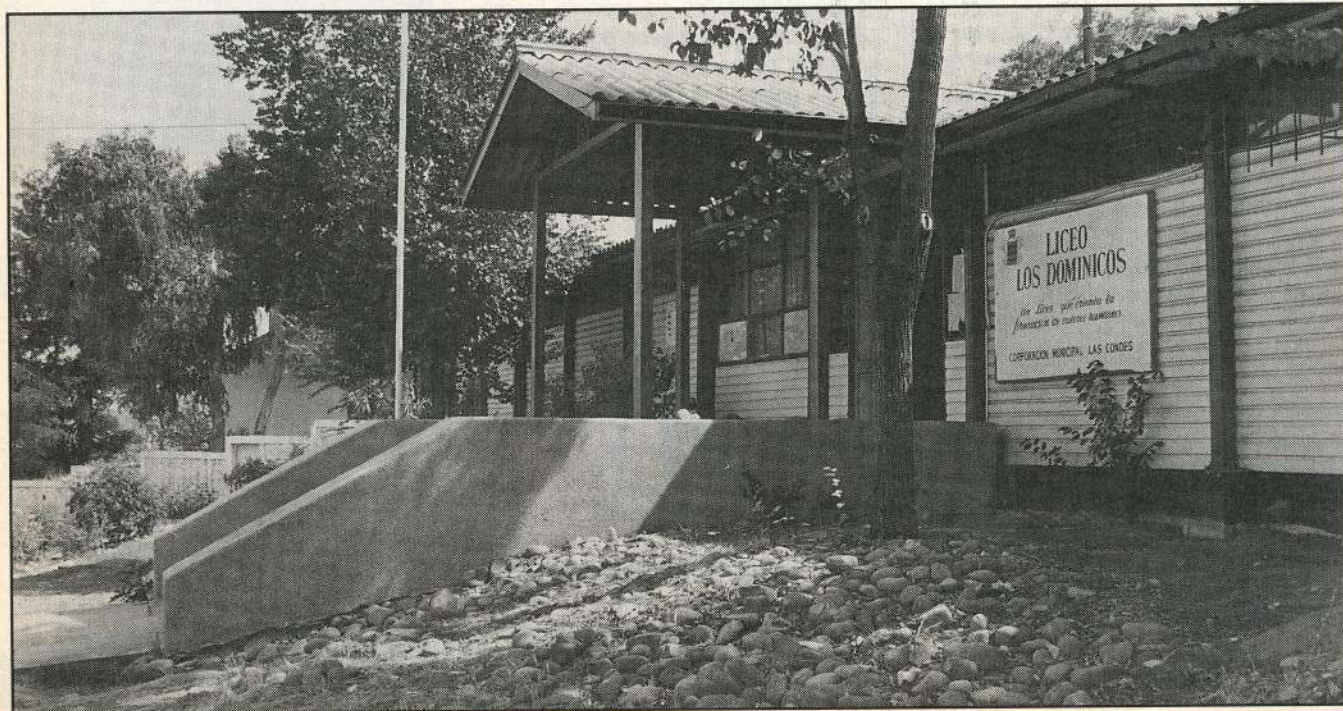
pio", según sostiene. Y añade que "la tarea es compleja porque hay que asumir funciones pedagógicas y administrativas. Ahora no sólo somos docentes, también somos empresarios que pagan sueldos, que cancelan imposiciones, que hacen nuevas inversiones, etc".

La sociedad de profesores tiene un directorio de 6 personas, más un representante de la municipalidad, que se hace responsable de la dirección del Liceo.

Mientras, el comunal Las Condes del Colegio de Profesores valida el procedimiento, puesto que el plan debió pasar por la consulta a toda la comunidad escolar, "lo que le da carácter democrático", aducen sus dirigentes.

Hoy, es el Liceo Alexander Fleming el que reclama la misma transformación. En una consulta hecha a comienzos de año, la mayoría de los docentes (casi el 80%) votó a favor de que se haga para "mejorar el sistema de educación municipal", afirman. Las Condes tiene a su cargo 11 establecimientos con una población de 8 mil 500 estudiantes y cerca de 500 maestros.

A favor o en contra, los ojos permanecen puestos en esta experiencia que no tiene precedente y que podría convertirse en un arma de doble filo, sobre todo en lo que se refiere a equidad o quizás en un ejemplo que quieran emular otras comunas.





TELEDUC

PRIMER SEMESTRE '95 CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO DOCENTE

INSTALACIONES SANITARIAS

FORMULACION DE PROYECTOS DE MEJORAMIENTO EDUCATIVO

INSTALACIONES ELECTRICAS

ESTRATEGIAS DE ESTUDIO Y APRENDIZAJE ESCOLAR

MEDIO AMBIENTE



***LA DISTANCIA
NO ES UN LIMITE***

INICIO DE MATRICULAS 8 DE MARZO - VACANTES LIMITADAS. MATRICULESE EN CUALQUIERA DE LAS 17 SEDES DE TELEDUC A LO LARGO DE TODO EL PAIS

A R I C A
ANTOFAGASTA
I Q U I Q U E
C O P I A P O

L A S E R E N A
V A L P A R A I S O
R A N C A G U A
T A L C A

C H I L L A N
C O N C E P C I O N
T E M U C O
V I L L A R I C A

V A L D I V I A
P T O . M O N T T
C O Y H A I Q U E
P U N T A A R E N A S

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE DIRECCION DE EDUCACION A DISTANCIA • TELEDUC

• AV. LIBERTADOR B. O'HIGGINS 340 OFICINA 14 FONOS 2224516 ANEXOS 2798-2490 MATRICULAS: OFICINA 2 ANEXOS 2393-2481 • FAX (56-2) 6351697 • SANTIAGO, CHILE

Proyecto UMCE:

"FORMAR UNA BANDA NO ES DIFÍCIL"

Todo establecimiento educacional pretende la formación integral del alumno, y son diversos los talleres de formación extraprogramática que se ofrecen para complementar una buena educación, pero, curiosamente, el taller de banda escolar es muy raro encontrarlo en nuestro sistema educacional.

Un gran proyecto está comenzando la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Es un plan inserto en la carrera misma de Pedagogía en Educación Musical y funcionará como mención en Dirección de Bandas Escolares. Formará y capacitará a futuros directores de bandas escolares del país.

Es necesario que el niño, ya de básica o de media descubra el mundo de la música, el mundo de la armonía.

Este proyecto cuenta con la asesoría de la Universidad de Costa Rica y la Federación de Bandas Escolares del Brasil, además, de destacados músicos y profesores de Alemania que visitan nuestra sede. Para implementarlo, se han formado ya bandas modelos en los siguientes establecimientos de país: Colegio Lihaina de La Cisterna, Colegio Melipilla de la misma ciudad, Colegio Alemán y Liceo Manuel de Salas, ambos de Santiago. Todos estos centros representan diferentes realidades sociales y educacionales. También se ha organizado una pequeña agrupación musical, en estilo de Conjunto de Bronces, para motivar en los diversos colegios la creación de bandas escolares. Junto al deseo de crear una Escuela de Música, preparar a alumnos universitarios y crear toda una estructura afín, hay gran entusiasmo por conocer otras escuelas, como las de Brasil y Alemania. En la actualidad se está elaborando un convenio, que tenga por finalidad el intercambio de alumnos entre Brasil y Chile, para formar una federación de bandas escolares en nuestro país. Hay que tener muy en cuenta que la personalidad de los niños chilenos es muy diferente a la de los niños brasileños, pero se intentará adaptar el proyecto a nuestra realidad. Hay que considerar que Brasil nos lleva casi medio siglo de ventaja en ello.

Carlos Basualto Ramos
Profesor en Educación Musical
UMCE

¿CÓMO FORMAR UNA BANDA ESCOLAR?

Para formar una banda escolar es muy importante considerar lo siguiente:

- Contar con un director de colegio o escuela realmente motivado y dispuesto a ocupar una gran parte de su tiempo en esta labor, tratando de no delegar funciones en terceras personas.

- Formar un equipo de trabajo que involucre al centro de padres y apoderados, y por lo menos, a un par de profesores.

- Establecer una infraestructura mínima de unos seis instrumentos musicales, de preferencia trompetas y trombones.

- Preparar una sala acogedora para los ensayos y un mueble para guardar los instrumentos y partituras.

- Contratar un buen director musical.

- Realizar un concierto didáctico, como ejemplo, para motivar a los alumnos a participar de la actividad.

En el primer concierto que habitualmente realiza el Conjunto de Bronces de la UMCE, se espera que los niños: descubran las sonoridades propias de los instrumentos de viento; se sensibilicen por la música y la practiquen a través de un instrumento.

La edad ideal para comenzar a aprender un instrumento musical es alrededor de los 10 años.

Todo niño que aprenda a escuchar música, a interpretar un instrumento musical, ampliará y enriquecerá notablemente su mundo.

Son ya casi cien los estudiantes que toquen un instrumento de bronce en las actividades musicales y se espera duplicar esta cifra en los próximos dos años.

Con el valioso respaldo de la UMCE y la CORFOBAE (Corporación de Fomento de las Bandas Escolares Chilenas) formar una banda ya no es tan difícil. Finalmente, quisiera decir que tengo el fuerte convencimiento que: la "banda escolar" no es sólo el alma del colegio sino que es "el elemento unificador de toda una comunidad escolar".

ALTA TECNOLOGÍA DEJA ATRÁS CURRÍCULOS OBSOLETOS

El Centro Educacional de Alta Tecnología forma jóvenes, capacita trabajadores, perfecciona profesores y produce recursos educativos en tecnologías de punta.

Una de las misiones principales de este centro educacional es la formación de jóvenes en el nivel de enseñanza media técnico-profesional. Para ello cuenta con un currículo pertinente, infraestructura física, equipamiento y metodologías para satisfacer las necesidades actuales y futuras de los jóvenes y del sector productivo nacional, cuya dinámica de desarrollo exige la introducción, adaptación y creación de nuevas y avanzadas tecnologías y de recursos humanos capaces de adaptarse, de aprender y relacionarse armónicamente con el ambiente social.

El objetivo rector en la formación de los

Profs. **Claudio Ihl D.**
Emilia Arellano M.
Concepción

jóvenes es capacitarlo para identificar, comprender, definir y resolver problemas tecnológicos en forma práctica, con un enfoque científico y una comprensión sistémica de la realidad.

Para ello, su currículo pone especial énfasis en ciencias, un equipamiento que permite la conjunción del trabajo intelectual y práctico, la integración de ciencia y tecnología, y metodologías para aprender a resolver problemas tecnológicos más allá de operar tecnologías específicas. Además, procura el desarrollo de competencias fundamentales en el área de las capacidades básicas relacionadas con el lenguaje, la comunicación, aptitud

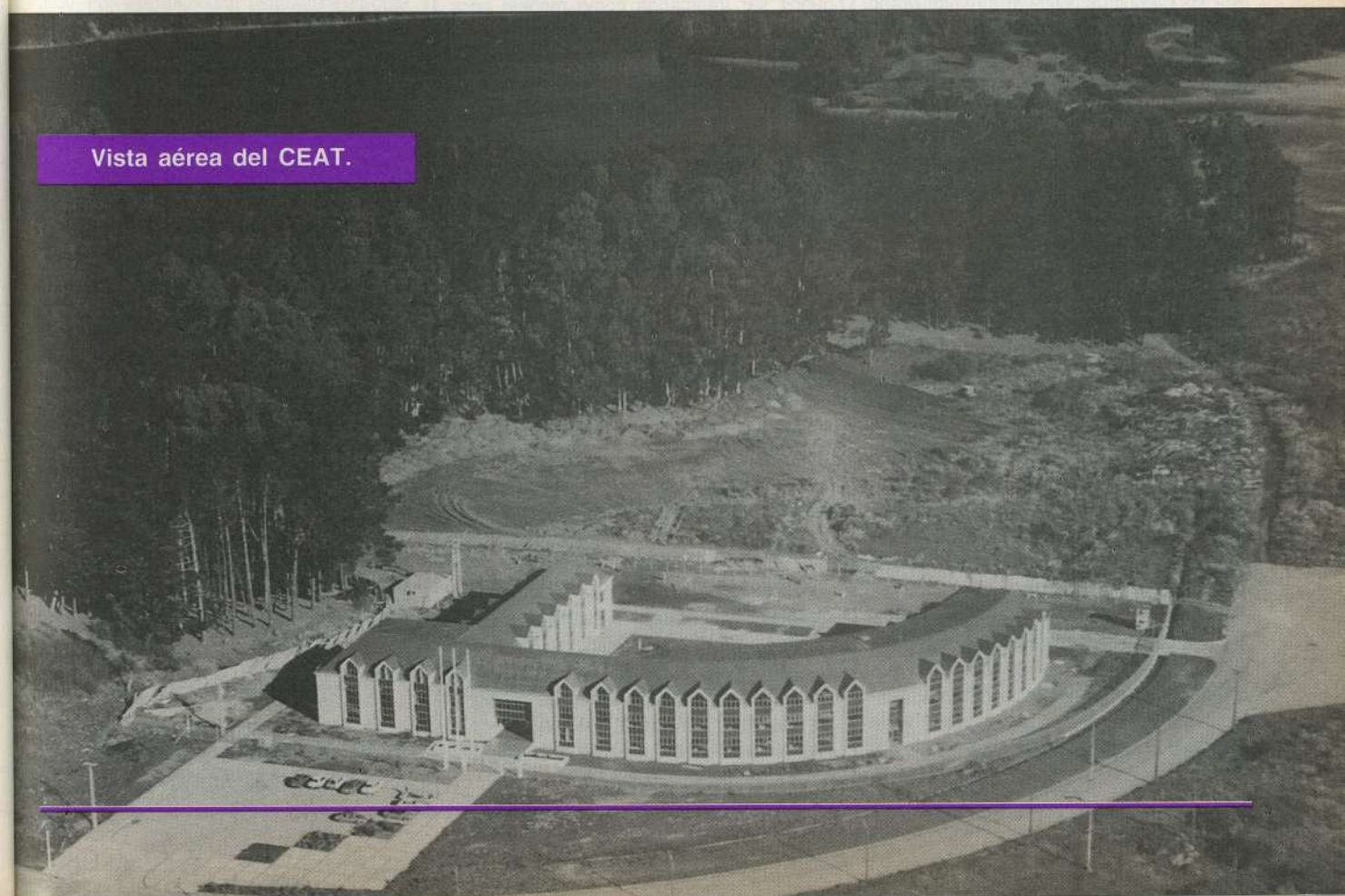
des analíticas, modos de pensar creativo y cualidades personales de responsabilidad, autoestima, sociabilidad, autocontrol e integridad.

El presente artículo describirá las características del enfoque curricular, las metodologías, recursos, actividades y criterios de evaluación de la experiencia educativa en el CEAT.

Este Centro nace a partir de la necesidad de afrontar las exigencias del trabajo en el mundo de hoy, que cada año desafía a los sistemas de educación con una nueva generación de tecnología que deja en evidencia currículos obsoletos y generaciones de jóvenes sin posibilidades de inserción a la cultura y a la sociedad.

Como respuesta integral a esta compleja realidad, el CEAT propone una edu-

Vista aérea del CEAT.



cación activa, en línea con el entorno actual, y también proactiva en la medida en que permita adelantarse a los requerimientos del futuro y estar en condiciones de dar respuestas oportunas, armónicas, sin retardos.

Chile hoy día tiene que enfrentar grandes desafíos. Un reciente informe del Banco Interamericano de Desarrollo subraya que aumentar la productividad es prioritario para que el país pueda continuar avanzando en su política económica y en sus programas sociales.

También señala que este aumento de la productividad y de la creación de empleos de alta calidad debe lograrse dentro de un contexto de creciente transformación productiva, que debería llegar a ser profunda en algunos sectores específicos.

Visto en un contexto general, Chile ha escogido la vía de la apertura económica. Favorecido por ventajas comparativas, dadas por sus potenciales naturales, ha podido incrementar sus exportaciones a niveles poco usuales para nuestro continente. Teniendo en cuenta que existen otros países en la región con características naturales similares, se hace necesario potenciar sus exportaciones, aumentando su calidad y diversificándolas, agregándole a los productos cada vez mayor grado de conocimiento para que así la economía puede ser capaz de producir más para sostener su competitividad en los mercados mundiales.

Lo anterior demanda trabajadores, técnicos y profesionales bien preparados, capaces y con conocimiento para afrontar las nuevas exigencias. El CEAT constituye dentro de este contexto un valioso y oportuno aporte para el logro de este objetivo actual. La globalización de las tecnologías va unida a la de la economía a nivel mundial. Comprender las tecnologías de vanguardia en el mundo y aplicarlas, requiere establecer relaciones sustantivas entre ellas y la estructuras cognitivas generadas a partir del "ethos", de la cultura. Su logro lleva a compartir significados en una cultura que por las características actuales del intercambio y de la información, tiende, también, a la globalización.

Los grandes propósitos de potenciar el desarrollo nacional, de ser una respuesta a los requerimientos de una transformación productiva con equidad y de relevancia cultural a través de la educación y el conocimiento concebidos en el

modelo, tendrán efecto multiplicador si es que sus experiencias eficaces logran ser transferidas a otros proyectos, cuestión esta última que está en el nivel de decisiones en el que necesariamente deben concurrir, tanto en el sector público como el privado.

OBJETIVOS

Los objetivos del CEAT son formar técnicos en disciplinas tradicionales y modernas, incluyendo aspectos multidisciplinarios y sistémicos; perfeccionar profesores en el área tecnológica; capacitar trabajadores para la resolución práctica de problemas usando tecnología de vanguardia y producir material didáctico para la educación técnica.

Por su parte, el Liceo Técnico Profesional del CEAT se propone formar técnicos de nivel medio con una fuerte preparación práctica específica, con la posibilidad de inserción laboral inmediata y de adaptación permanente a nuevas tecnologías, para satisfacer las necesidades del sector industrial nacional; elevar el nivel cualitativo de la educación técnica de nivel medio, con el fin de lograr una mejor aceptación y valorización de la misma y de sus egresados por parte de la sociedad, y conformar una experiencia educativa que pueda ser transferida como modelo para otros proyectos similares.

ASPECTOS TÉCNICO-PEDAGÓGICOS

Metodología

Dos de los soportes fundamentales que sustentan la experiencia educativa en el CEAT: un soporte psicopedagógico basado en la concepción constructivista de los aprendizajes y un soporte de administración del proceso educativo basado en la teoría general de sistemas.

La concepción constructivista de los aprendizajes hunde sus raíces en tres elementos básicos: el aprendizaje significativo, los conocimientos previos y el conocimiento situado.

Se concibe el aprendizaje significativo como la incorporación de nuevos conocimientos y habilidades, relacionándolos con las estructuras cognitivas ya creadas. Lo nuevo es conectado a la red de estructuras cognitivas existentes y se incorpora a ella en una suerte de reconstrucción y ampliación de la misma.

Las estructuras cognitivas previas dependen del contexto y la cultura en que toman lugar. Esta visión contextualizada del proceso de aprender, o conocimiento situado otorga gran importancia a la aplicación del conocimiento en situaciones reales con el fin de que los estudiantes incorporen significativamente el nuevo conocimiento.

Esta concepción cambia los roles tradicionales que vienen desempeñando el profesor y el alumno y deben reflejarse necesariamente en las metodologías.

Estas se conciben como la provisión de soporte para la integración y construcción del conocimiento y deben irse ajustando a las características de cada situación particular de clases. El desafío del profesor es crear y estructurar ambientes de aprendizaje para que los estudiantes incorporen el nuevo conocimiento.

De esta forma, de un tradicional ambiente de clases híbrido, y poco dispuesto a producir transferencias, divorciado forzosamente del contexto cultural, con actividades no auténticas y conocimientos que transmiten en forma de un adiestramiento invisible en que impera el magisterio del contenido, se han adoptado metodologías que faciliten aprendizajes significativos.

Estas se orientan a dar la oportunidad a los alumnos para observar, involucrarse y descubrir las estrategias cognitivas que ellos necesitan para que lo que aprendan sea accesible en el contexto de la práctica, a través del modelo, observación, guía y práctica; métodos que llevan a la articulación y reflexión, que ayuden a los estudiantes a observar sus formas de resolución de problemas y ganar acceso consciente y control de sus propias estrategias de resolución; métodos de exploración para posibilitar la autonomía del alumno, tanto resolviendo problemas como definiéndolos o formulándolos; uso de situaciones prácticas, de problemas reales, simulados o análogos para cuya resolución se usan herramientas disponibles en el mundo de la práctica o equipamiento didáctico.

Los contenidos, actividades y metodologías se presentan en una secuencia lógica, de complejidad creciente con un enfoque que va de lo general a lo particular con énfasis en el todo.

El ambiente social del aprendizaje también es una dimensión considerada en la metodología. Se trata de generar un

- El Centro Educacional de Alta Tecnología (CEAT) propone una educación activa de acuerdo a las exigencias de hoy.

- Una alternativa de formación para jóvenes de escasos recursos.

ambiente que promueva el desarrollo de herramientas de aprendizaje colaborativo, y por descubrimiento a través de grupos cooperativos.

Las metodologías no son las mismas en todas las asignaturas, ellas se adecuan a la naturaleza de la asignatura y al contexto. Por ejemplo, una asignatura adopta el aprendizaje por resolución de problemas en el que el imperativo de su resolución obliga a la búsqueda de conocimientos teóricos; otras que, por las características del equipamiento, los aprendizajes deben ser logrados por modelos, observación, guía y práctica, otras en que la metodología se centra en la exploración, etc.

El enfoque sistémico reconoce en el proceso educativo un sistema abierto al contexto. En este sistema se pueden identificar variables de entrada, de proceso y de salida.

Constantemente las salidas, tanto finales como intermedias se comparan con las referencias obteniendo información que permite retroalimentar el sistema o alimentar en adelante.

El currículo, en este enfoque, se entiende sensible al contexto lo que permite en la práctica ir ajustando su pertinencia.

RECURSOS UTILIZADOS

La concepción constructivista de los aprendizajes y sus implicancias metodoló-



Alumnos en el laboratorio de Química.

gicas requieren de la utilización de recursos que faciliten la construcción de significados. Para ello, el CEAT cuenta con ambientes que permiten establecer relaciones teóricas entre el material nuevo y los conocimientos previos en el aula, ambientes de exploración en los laboratorios y ambientes para situar el conocimiento en los talleres.

Aparte de esta base fundamental de recursos utilizados se diseñan recursos educativos de apoyo con los mismos propósitos, guías de aprendizaje, recursos audiovisuales, recursos de simulación y uso de software educativos.

Las actividades que se desarrollan favorecen la observación, el descubrimiento, la exploración, el ensayo, para llegar adecuadamente a la resolución de problemas en forma autónoma.

Lo importante es el significado lógico y psicológico de los contenidos y de las actividades a desarrollar por parte del alumno.

EVALUACIÓN

La evaluación de la acción educativa en el CEAT es consistente con el enfoque constructivista de los aprendizajes y con el enfoque sistémico.

Definidos los objetivos como referencias, hay una primera evaluación de insumos, los conocimientos previos de los alumnos. Esta da información sobre las conductas de entrada y constituye una evaluación diagnóstica. A base de ella se toman decisiones de proceso y éste se va evaluando a través de procedimientos de evaluación formativa que proveen de la información necesaria para hacer ajustes en caso de desviaciones.

Finalmente, se evalúa el producto a través de distintos instrumentos, los que darán la información necesaria para retroalimentar el sistema.

El enfoque evaluativo del CEAT es el referido a logro de objetivos: el rendimiento estudiantil es comparado con un criterio absoluto que representa lo que debe saber hacer el alumno, o "dominio", que constituye el criterio de éxito esperado y que ha sido definido previamente. Se diferencia del enfoque relativo a norma en que el rendimiento del estudiante es comparado con el rendimiento del grupo y su aprobación o reprobación depende de los resultados de sus compañeros, enfoque éste último que deja la posibilidad de que se certifiquen competencias no logradas.

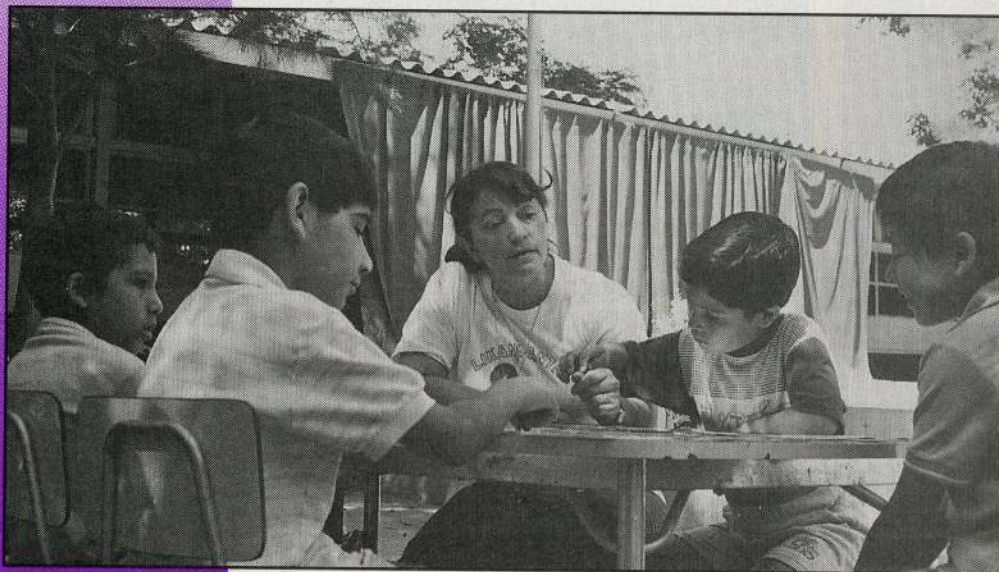
CONCLUSIONES

Hasta el momento, la evaluación integral de la experiencia CEAT sólo puede realizarse a nivel de contexto, insumos y procesos. Una evaluación de producto podrá obtenerse cuando se comparen los resultados con las referencias constituidas por los perfiles profesionales definidos para los egresados.

Las evaluaciones de proceso realizadas muestran un buen nivel de logro de objetivos, los alumnos se sienten motivados, no ha habido deserción escolar, la asistencia es buena -no obstante ser jornadas diarias intensas-, sus conductas están moldeando claramente una cultura escolar apropiada y la percepción de parte de los alumnos de tener clara la vista al futuro le da sentido a la ambiciosa tarea de educar para siglo XXI.

LA AUTOESTIMA REQUIERE ATENCIÓN DE URGENCIA

Prof. Iván E. Bizama Sánchez
Escuela F 690
Coronel



Un niño con baja autoestima no confía en sí mismo ni en los demás.

- Delicado proceso psicológico involucra a niños y adultos.

- Es indispensable que los alumnos de hoy se desarrollen en un ambiente de cordialidad y afecto permanente.

Un mundo que parece haber perdido la fe en los valores más elevados del hombre, requiere atención de urgencia: instituciones de calidad superior (escuela-hogar) y especialistas en educación de calidad (educadores). Es indispensable que nuestros alumnos de hoy se desarrollen en un ambiente de cordialidad y afecto permanente; que el amor y la generosidad sean el centro de todas las vivencias que les ofrezcamos al niño cada día, en la escuela y en el seno del hogar. No podemos olvidar que la primera necesidad de todo ser humano es amar y ser amado, y existe un requisito indispensable para que una persona fomente su capacidad de amar: ser capaz de amarse a sí misma. Una persona que no se valora es difícil que se entregue con amor por los demás. En este sentido, los profesores y el hogar tienen mucho que decir.

¿QUÉ ES LA AUTOESTIMA?

La autoestima es un proceso psicológico complejo que involucra la percepción, imagen, estima y concepto que cada uno tiene de sí mismo. La toma de conciencia del sí se va realizando en la interacción del niño con el ambiente. El niño va procesando paulatinamente cómo los demás lo perciben. Como lo plantean ciertos autores, la autoestima es la percepción del niño del aprecio que le tienen los demás.

Según Virginia Satir, las personas con una autoestima positiva son íntegras, honestas, responsables, en las que la comprensión y el amor fluyen fácilmente.

Un niño con una buena autoestima sabe que es importante y competente. No se siente disminuido cuando necesita ayuda, porque al reconocer su propio valor le es fácil reconocer el valor de los demás.

En oposición a ello, el niño con baja autoestima no confía en sí mismo, ni en los demás, se siente poco creativo. Estos niños son inhibidos, críticos y, a veces, pueden también desarrollar, como conducta compensatoria, la tendencia a menospreciar los logros de los demás. A su vez, son rechazados por los otros, creándose así, un círculo vicioso en que, mientras menos valoran a los demás, menos apreciados son por el mundo externo. Si el niño no se quiere, difícilmente podrá ser feliz ni hacer feliz a los demás y se sentirá desilusionado con mucha frecuencia.

En un estudio realizado recientemente en Santiago por Milicic y Arón, se vio que había una estrecha relación entre el rendimiento escolar de los niños y su autoestima.

La falta de miedo al fracaso hace a las personas más espontáneas, más abiertas a la experiencia y al aprendizaje, y les da la posibilidad de

aprovechar las oportunidades que se les van presentando. Transmitir seguridad y confianza en sí mismo, ayudará al niño a confiar en sus recursos y es una forma que supone que los adultos muestren una actitud activa y positiva hacia el crecimiento personal de los niños.

La buena autoestima de los niños requiere de adultos que también tengan una alta autoestima: profesores y padres.

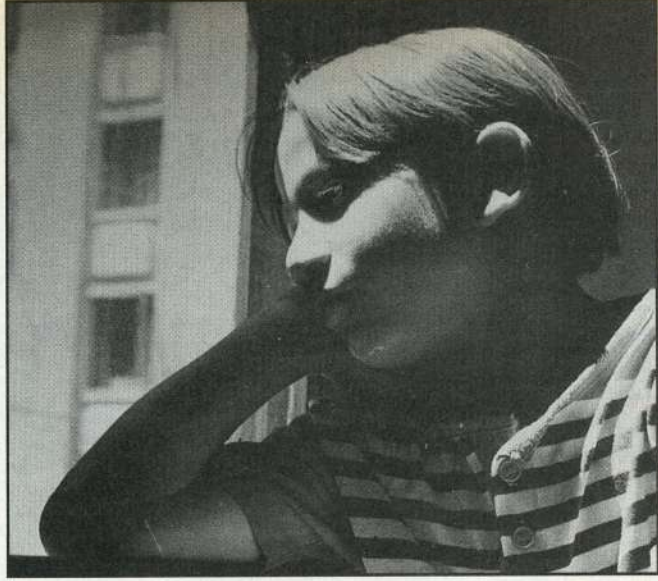
La autoestima se construye diariamente a través de nuestras experiencias y de las relaciones con las personas que nos rodean. Si con frecuencia nos estimulan, si nos destacan más lo positivo que lo negativo, si nos motivan a superarnos, desarrollaremos una autoestima positiva. Esto será muy útil para enfrentar la vida con seguridad y confianza.

¿CÓMO SE DESARROLLA EL CONCEPTO DEL UNO MISMO?

Los niños observan su propio funcionamiento, según Carl Rogers, de la misma manera como observan la conducta de los demás. En sus primeros años, los niños caen en la cuenta de las consistencias que los rodean y empiezan a asignarse a sí ciertos rasgos específicos. Según Rogers, basta que a las personas se les permita crecer y desarrollarse naturalmente para que lleguen a ser positivas y racionales, para que tengan fe en que vivirán en armonía con los demás y consigo mismas.

"Existen profesores que ven en sus alumnos personas que les han sido confiadas para que les ayuden a tener un encuentro exitoso con su vocación humana y con los saberes. Dewey dice que si para el servicio educativo se pudiera disponer de personas con las características deseables, no haría falta preocuparse por la solución de otros problemas de la educación. No existen técnicas educadoras cuya posesión permitiría a alguien educar. Existen únicamente "educadores" que emplean técnicas diversas. Son esos hombres los que educan y no las técnicas que utilizan" (Gabriel Castillo "Formación de educadores", 1990).

El desarrollo de la autoestima es el principal prerrequisito del aprendizaje. Los niños deben saber y sentir que se les con-



Es necesario que el ambiente sea de afecto y cordialidad.

sidera personas valiosas. Cuando el niño se siente bien, puede empezar a actuar en el mundo de las personas y de las cosas. Puede arriesgarse a aprender cosas nuevas, a hacer nuevos amigos o a jugar nuevos juegos. Pero nunca se arriesgará a correr nuevas aventuras si se siente rechazado o ve que ha fallado. (J. Vogel y A. Smith "Aplicación de estrategias de enseñanza 1").

LA FAMILIA Y LA AUTOESTIMA DEL NIÑO

Al respecto, las psicólogas Isabel Haessler y Neva Millicic expresan que "los padres tienden a culpar a los profesores, y estos, a su vez, suelen responsabilizar de los problemas a los padres, creándose así, un circuito de comunicación entre ambos que, en vez de favorecer al niño, lo perjudica. Padres y profesores, en lugar de verse unos frente a otros, pueden construir una alianza para estimular el crecimiento emocional del niño". (Curso taller "Desarrollo de la autoestima y de habilidades de comunicación")

Los padres son los principales educadores de sus hijos. Sin embargo, no reciben una información adecuada y oportuna para esta tarea. De ahí que debamos descubrir en la propia experiencia, la mejor manera de hacer. Esto supone estar dispuestos a revisar las actitudes cotidianas y así aumentar y mejorar la experiencia de cada uno.

Hace algunos años, un grupo de

padres que participaba en un estudio, fue consultado sobre la siguiente afirmación: "Un niño tiene derecho a expresar su propio punto de vista y se le debería permitir hacerlo". Los padres de hijos con una buena autoestima estuvieron de acuerdo con esta afirmación en un 93%. Pero los padres de los hijos con una mala imagen de sí, concordaron sólo en un 9.7%. Esto viene a ratificar que la actitud que tienen los padres frente a sus hijos es determinante en la valoración positiva que ellos hacen de sí mismos.

Una buena imagen de sí es fundamental para el equilibrio y felicidad de una persona. La imagen personal está compuesta por todos los juicios y actitudes que tenemos de nosotros. Esta imagen

personal en los niños se forma casi exclusivamente por las opiniones que sobre ellos les dan sus padres y los adultos que los rodean.

Educar a los hijos es facilitar que ellos pasen de un estado de dependencia infantil a un estado de independencia adulta, en que sepan manejar su libertad al servicio de su realización como personas. Entonces, educar y aprender a ejercer la libertad son la misma cosa. De esta forma, la libertad es nuestro objetivo y también nuestro método, por lo cual podemos hablar de una educación para la libertad y en libertad.

Señala Virginia Satir en la Revista Uno Mismo, agosto 1991, que no existen genes que transmitan el sentido del valor propio. Esto se aprende en el seno familiar.

Durante los primeros cinco o seis años, la autoestima del niño se forma casi exclusivamente en la familia. Después, cuando va a la escuela, intervienen otras influencias, pero la familia sigue siendo importante durante toda su adolescencia.

Los padres con buena autoestima tienen mayores posibilidades de crear familias nutritivas y los de baja autoestima, familias conflictivas.

Afortunadamente, es posible mejorar la autoestima de cualquier persona, sin importar la edad. Y como el sentido del valor se aprende, puede también modificarse para sustituirlo con factores más positivos. Las posibilidades para este aprendizaje existen desde que nacemos hasta que morimos,

así es que nunca es demasiado tarde.

¿CÓMO ES EN LA ESCUELA UN NIÑO CON ALTA AUTOESTIMA?

En general, se plantea con lógica ante el profesor; es activo y expresivo; tiene éxito social y académico; es querido por sus compañeros; en las discusiones, dirige más que escucha; está siempre deseoso de expresar su opinión; no es demasiado sensible a las críticas; no se afecta fácilmente; se interesa por la cosa pública; posee escaso sentimiento de ansiedad; es emocionalmente equilibrado; confía en sus capacidades y espera el éxito.

Estos niños tienen una serie de actitudes que facilitan su integración con los demás; enfrentan sus tareas con optimismo; mantienen ideas propias y no temen manifestar su opinión ni considerar ideas nuevas; son sociables y se ven desenvueltos; generalmente son alegres, participativos y afectuosos; reciben y dan confianza.

Por el contrario, los niños con una autoestima baja, tratan de pasar inadvertidos; son más retraídos que participativos; se ven tristes o enojados; temen expresar ideas poco comunes; piensan que los demás los rechazan, son tímidos y caen fácilmente en comportamientos agresivos.

En consecuencia, mientras más positivo sea lo que le digamos a un niño, mejor será su desarrollo emocional.



ESCALA DE AUTOESTIMACIÓN DE BELL

NOMBRE: _____ CURSO: _____ FECHA: _____

Este cuestionario permite visualizar el concepto que tienes de ti mismo. Debes constatarlo con absoluta sinceridad, encerrando en un círculo el número que corresponda: Acuerdo (A); No sé (N); Desacuerdo (D).

AFIRMACIONES	A	N	D
1. Soy una persona con muchas cualidades.	3	2	1
2. Si tengo que decir algo, generalmente lo digo.	3	2	1
3. Con frecuencia me avergüenzo de mí mismo.	1	2	3
4. Me siento seguro de lo que pienso, casi siempre.	3	2	1
5. No me gusto como soy.	1	2	3
6. Rara vez me siento culpable de lo que hago.	3	2	1
7. Creo que la gente opina bien de mí.	3	2	1
8. Soy bastante feliz.	3	2	1
9. Me siento orgulloso de lo que hago.	3	2	1
10. Poca gente me hace caso.	1	2	3
11. Hay muchas cosas que cambiaría de mí.	1	2	3
12. Me cuesta mucho hablar delante de la gente.	1	2	3
13. Casi nunca estoy triste.	3	2	1
14. Es muy difícil ser uno mismo.	1	2	3
15. Es fácil que yo le caiga bien a la gente.	3	2	1
16. Si pudiera volver al pasado, me gustaría ser otro.	1	2	3
17. Por lo general, mis amigos siguen mis consejos.	3	2	1
18. Siempre me tienen que decir lo que tengo que hacer.	1	2	3
19. A menudo me gustaría ser otra persona	1	2	3
20. Me siento seguro de mí mismo.	3	2	1

RANGOS:
 DEFICIENTE: 20 - 27 BUENO: 46 - 54
 INSUFICIENTE: 28 - 36 MUY BUENO: 55 - 60
 REGULAR: 37 - 45

ALGUNOS DERECHOS DE LOS NIÑOS

- Derecho a:**
- ser escuchados.
 - que se les reconozcan las cosas positivas que hacen.
 - ser bien tratados como personas.
 - ser respetados y a que se les brinden apoyo y comprensión.
 - tener "días malos".
 - expresar sus sentimientos.
 - reforzar lo bueno que hacen, agradeciéndoles, felicitándoles por sus logros, etc.
 - no ser receptáculo de las frustraciones de los adultos (padres, profesores, etc).

LA HISTORIA ES UN RAMO QUE TODAVÍA SE DICTA

Profs. **Hellmuth Tatter Puentes**
Instituto Especialidades Pedagógicas
Universidad Austral de Chile

Verónica Arán Jara

Nota: Este trabajo contó con el patrocinio de la Dirección de Investigaciones y Desarrollo de la Universidad Austral de Chile.

El alumno llega a la enseñanza media en una época difícil de su vida, en plena crisis pubertaria, con un desarrollo intelectual en crecimiento y con la consabida aspereza de un espíritu crítico. Es aquí donde aparece la figura del profesor secundario, que va a jugar un papel decisivo en la formación del adolescente, en especial, en esta etapa de su desarrollo evolutivo que, según Piaget, se encuentra en el estadio del pensamiento formal o lógico. En esta fase, busca soluciones, se plantea hipótesis, requiere explicaciones, procura descubrir o redescubrir, para lo cual compara ideas y posiciones, evalúa las comprobaciones,

extrae conclusiones y las relaciona con las estructuras que ya posee. De este modo, la interacción que se produzca entre el educador y el educando posibilitará el surgimiento de condiciones o consecuencias positivas o negativas en el alumno frente

a una asignatura determinada. Mager, R. (1971) expresa: "lo menos que debemos esforzarnos en conseguir, es que el educando se aleje de nosotros con sentimientos favorables no hostiles hacia la especialidad o actividad que enseñamos". Por lo tanto,

el profesor debe procurar influir positivamente en sus alumnos, para que éstos tengan una actitud positiva y se interesen por la asignatura.

• Las mujeres muestran más interés por la Historia que los hombres.

Asimismo, la gran expansión del mundo del saber compromete a los educadores a observar una mejor comunicación con el alumno, al empleo de nuevos métodos y técnicas didácticas, a la revisión de los criterios para efectuar la evaluación de los aprendizajes, al uso de los materiales didácticos, a la confección de nuevos tipos de manuales y materiales de enseñanza.

Es así como surgen los objetivos de esta investigación:

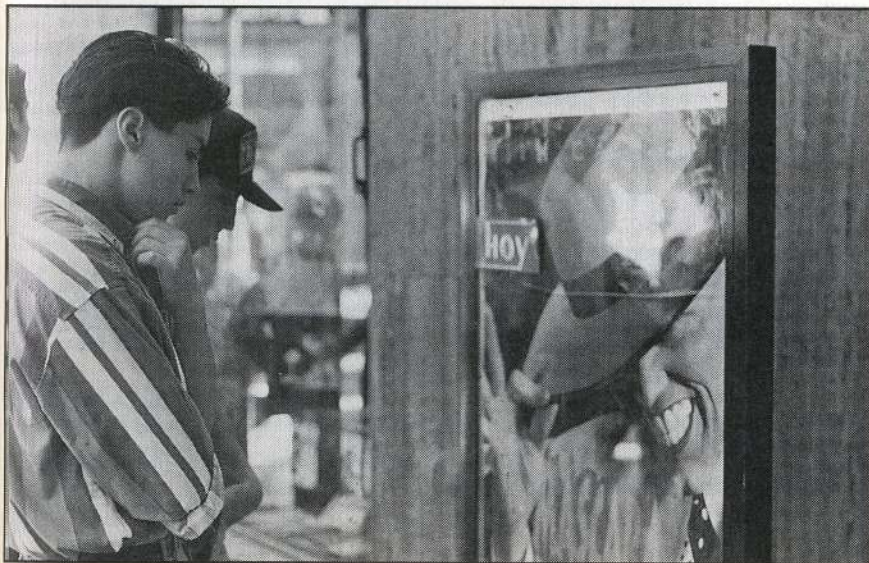
Objetivo general: Precisar en qué medida la enseñanza de la Historia que se imparte en los liceos científico-humanistas de la ciudad de Valdivia, se relaciona con la opinión que tengan los alumnos sobre esta asignatura.

Objetivos específicos: Identificar si hay diferencias de opinión respecto del interés por la asignatura de Historia, entre los alumnos, de acuerdo al sexo y tipo de establecimiento educacional; determinar si se observan diferencias en las opiniones de los alumnos, según sexo y tipo de colegio, en relación a la comunicación profesor-alumno, formas metodológicas y tipo de evaluación empleadas por los docentes en la asignatura de Historia, y si hay diferencias de opinión entre los alumnos respecto de la política administrativa del colegio y del empleo de los materiales didácticos por parte de los profesores, según sexo y tipo de establecimientos.

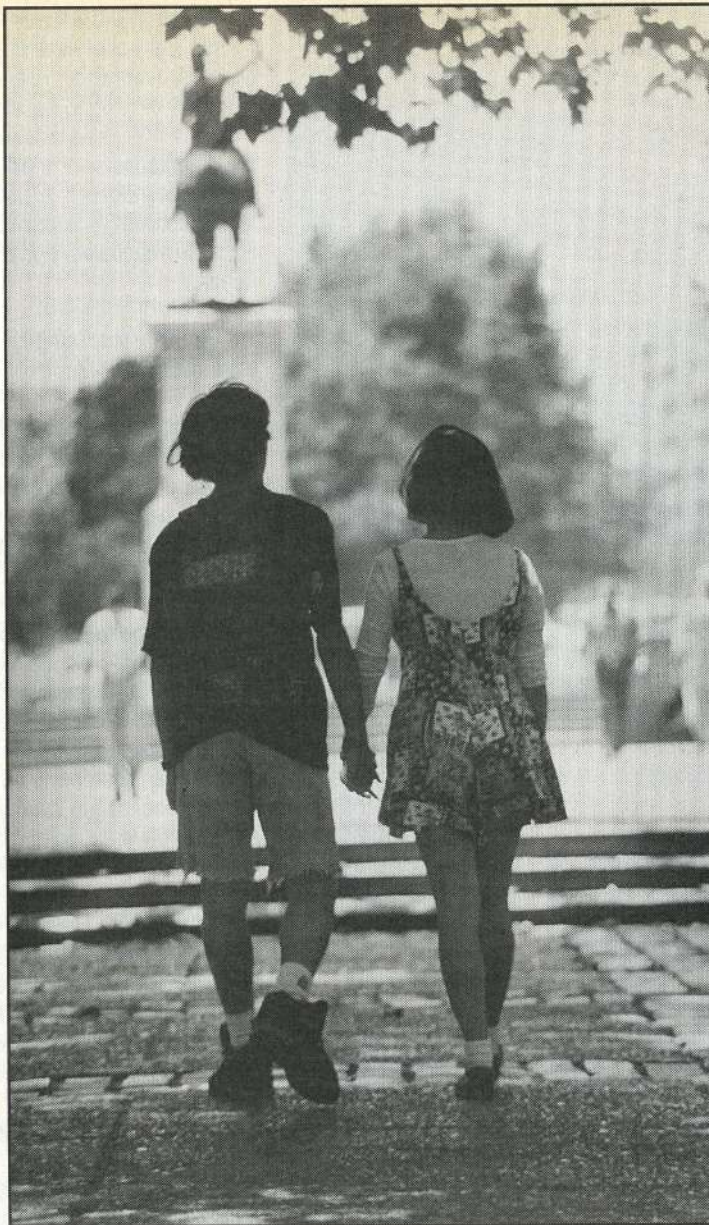
Las hipótesis son:

a) Los hombres tienen, en términos de porcentaje, mayor interés por el estudio de la Historia que las mujeres; b) se observan diferencias significativas al nivel del 0,05 de significancia, entre los alumnos, en cuanto al empleo de los materiales didácticos; interés por la asignatura de Historia; política administrativa del colegio; comunicación profesor-alumno; metodología y evaluación empleadas por los docentes, según sexo y tipo de colegio; c) más del 50% de los profesores de los colegios científico-humanistas casi nunca emplean, al menos el 70% de los materiales didácticos exigidos por el Ministerio de Educación para la enseñanza de las Ciencias Sociales; d) más del 50% de los alumnos señalan mantener una

Los profesores de Historia deben atraer el interés del adolescente por su ramo, como la que ejerce la cartelera de un cine.



A la mayoría de los alumnos les agrada la Historia.



buena comunicación con sus profesores; desconocer la forma de evaluación y cómo obtienen sus calificaciones; e) más del 50% de los alumnos indican no utilizar la biblioteca. Las clases siempre se interrumpen por visitas del personal administrativo y la metodología empleada por los profesores es la adecuada para la enseñanza de la Historia.

MATERIAL Y MÉTODO

Determinación de la muestra

El universo de los alumnos de cuarto año de enseñanza media de los liceos científico-humanistas fue de 991 estudiantes. Se tomó una muestra al azar, estratificada y proporcional de 266 alumnos.

Instrumento

Para recoger información se elaboró un cuestionario con preguntas cerradas, el que fue validado.

En la elaboración de las preguntas se tomaron en cuenta las siguientes variables: sexo; interés por la asignatura; metodología y evaluación utilizadas por el profesor; los materiales didácticos en la asignatura; comunicación profesor alumno; política administrativa del establecimiento y tipo de colegio en que se encuentra el alumno.

Diseño estadístico

Para cuantificar las respuestas de los alumnos, se empleó la técnica del cálculo de porcentaje y, para determinar si se apre-

cian diferencias significativas al nivel del 0,05 entre las respuestas dadas por los alumnos de acuerdo al sexo y tipo de establecimiento educacional, se utilizó la prueba de chi cuadrado (X²).

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Frecuencia de uso de los materiales didácticos

De los 21 materiales didácticos consultados, en relación a la frecuencia de uso que hace el profesor, sólo el 19,6% del total de los alumnos opinó que siempre o casi siempre se utilizan. Y son los alumnos de los colegios subvencionados los que lo indicaron en mayor porcentaje, con el 22,8%.

Por sexo, fueron las mujeres (21%) contra el 17,6% de los hombres.

Interés por la asignatura de Historia

La mayoría de los estudiantes manifestó que les agrada o les gusta estudiar Historia, con un promedio general de 57,4%. Los que los señalan en un porcentaje más elevado son los particulares (58,8%).

Por sexo, fueron las mujeres las que demostraron un mayor agrado (59,4% en contraste con el 53,4% de los hombres). Sin embargo, los hombres se interesan más por participar en las clases de Historia que las mujeres (58,4% contra el 55,6%), independientemente del tipo de establecimiento educacional en que se encuentren.

Formas metodológicas

El 39,6% del total de los alumnos, en promedio, estuvo de acuerdo que la metodología es adecuada. Y fueron los alumnos de los colegios particulares y subvencionados los que lo expresaron en mayor porcentaje (39,7% cada uno). Por sexo, las mujeres la consideran en mayor porcentaje que los hombres (41,6% contra el 36,7%).

De las diversas preguntas que dicen relación con las formas metodológicas que aplica el profesor, se constata que:

- La mayoría (64,8%) del total de los alumnos, en promedio, especificó que frecuentemente el profesor les dicta la materia. Los de los colegios subvencionados lo revelan en mayor porcentaje con el 70,5%; y



Los estudiantes señalaron que no realizan muchas investigaciones en la asignatura.

- por sexo, los hombres (67,5% contra el 57,8% de las mujeres).
- En relación a si el profesor les formula preguntas sobre los contenidos que está desarrollando, como igualmente les invita a plantear preguntas, más del 50% de los encuestados comunicó que siempre o casi siempre lo hace. El mayor porcentaje se dio en los alumnos de colegios particulares (75,6%). Por sexo, el porcentaje en las mujeres fue 75,3%, en contraste con el 59,4% de los hombres.
 - Sólo para el 40,9% en promedio, siempre o casi siempre el profesor se preocupa de que ellos sepan cómo emplear o usar el mapa. El mayor porcentaje: colegios particulares (47,5%). Por sexo, fueron las

mujeres (42,7% contra el 40,3% de los hombres).

- En cuanto al empleo del documento histórico, el 34% del total de los alumnos informó que siempre el profesor se preocupa de que ellos lo sepan utilizar adecuadamente. Y es en los colegios particulares donde más frecuentemente se les enseña a analizar documentos históricos, con el 40%; en los municipalizados sólo el 22,8% lo mencionaron. Por sexo, el mayor porcentaje estuvo en las mujeres (39,1% contra el 26,8% de los hombres).
- Para el 91,6%, en promedio, nunca o casi nunca realizan visitas educativas con el profesor. En mayor porcentaje: alumnos de liceos municipalizados (98,1%). Asimismo, las mujeres manifestaron en mayor porcentaje que los hombres (95% contra el 84,4%).

Comunicación profesor-alumno

- La mayoría del total de los alumnos, en promedio, estuvo de acuerdo en que siempre o casi siempre tienen una adecuada comunicación con sus profesores. El mayor porcentaje se dio en los alumnos de los colegios particulares (66%). Por sexo, las mujeres: (60,3% contra el 54,3%).

Además se puso observar que:

- El 70,6% del total de los alumnos, subrayó que siempre o casi siempre entiende el vocabulario del profesor cuando explica; que lo hace con claridad y gran entusiasmo, como igualmente flexibiliza y dramatiza el tema estudiado. El mayor porcentaje pertenece a los colegios particulares, con el 81,1%. Por sexo, las mujeres (71,1% contra el 68,5% de los hombres).
- La mayoría (63,9%) consideró que el profesor siempre permite y fomenta la discusión e igualmente acoge y elogia las opiniones que puedan tener sobre un tema determinado. Es en los establecimientos particulares donde se observa el mayor porcentaje de alumnos que lo establece, (77,2%). En relación al sexo, las mujeres lo admitieron en mayor porcentaje que los hombres (77,9% contra el 64,7%).

Formas de evaluación

Referente a la forma de evaluar del profesor, para el 42,4% del total de los alumnos, es adecuada; a nivel de establecimiento, fueron los alumnos de los colegios particulares los que lo indicaron en mayor porcentaje, con el 46,8%. Mayor porcentaje: mujeres (44,4% contra el 39% de los hombres).

Además,

- Casi nunca el profesor les hace una prueba de diagnóstico (77,3%). Mayor porcentaje: alumnos de colegios particulares (84,4%).
- El profesor les anuncia cómo va a evaluar pruebas y trabajos y el modo de obtener las notas (47,2%). Las mujeres representaron un mayor porcentaje que los hombres (53,7% contra el 38,2%), que conocen la forma de evaluar del profesor y cómo obtienen sus calificaciones.

Política administrativa del establecimiento

El 46,8% del total de los alumnos afirmó que el colegio les facilita los medios adecuados para que puedan estudiar sin problemas sus asignaturas, y entre ellas la Historia. Por tipo de liceo, fueron los alumnos de los colegios particulares los que lo testimoniaron en mayor porcentaje (51,5%). Por sexo, las mujeres lo reiteraron en mayor porcentaje (47,8%, en contraste con el 44,5% de los hombres).

El 21,4% del total de los educandos observó que frecuentemente se interrumpen las clases por visitas del personal administrativo. Y es en los colegios municipalizados donde se sostuvo un mayor porcentaje, con el 28,4%. Por sexo, las mujeres lo indicaron más que los hombres (22,5% contra el 19,4%).

El 44,9% de los estudiantes dijo tener siempre a su disposición los materiales y equipos de su colegio. Y es en los colegios particulares donde la mayoría de los alumnos (71,1%) así lo confiesa.

Para verificar si se observan diferencias significativas, al 0,05 de significancia entre los alumnos, según el sexo y tipo de establecimiento educacional, se utilizó la prueba de chi cuadrado.

Los resultados fueron los siguientes:

SEXO	ALTERNATIVA	VALOR CALCULADO	VALOR TABLA	RESULTADO
	Interés por la asignatura de Historia.	7,1	5,9	Hay diferencia significativa al 0,05 de significancia.
	Formas metodológicas.	72,9	5,99	" "
	Formas de evaluar del profesor.	19,2	5,99	" "
	Comunicación profesor-alumno.	76	5,99	" "
	Política administrativa del colegio.	8,5	5,99	" "
TIPO DE LICEO	Material didáctico (frecuencia de uso)	72,6	9,49	Hay diferencia significativa al 0,05 de significancia
	Interés por la asignatura de Historia	10,9	9,49	" "
	Comunicación profesor-alumno.	109,5	9,49	" "
	Formas de evaluar del profesor.	32,1	9,49	" "
	Formas metodológicas.	42,8	9,49	" "
	Política administrativa del colegio.	8,4	9,49	No hay diferencia significativa al 0,05 de significancia

CONCLUSIONES

1. La primera hipótesis se rechaza, puesto que las mujeres se mostraron más interesadas en estudiar Historia que los hombres (59,4% contra el 53,4%), pero los hombres expresaron mayor interés por participar en las clases que las mujeres (58,4% versus el 55,6%).

2. La segunda hipótesis se acepta, ya que se aprecian diferencias significativas al nivel del 0,05 entre los alumnos.

En relación:

- a) al interés por la asignatura según tipo de colegio, ya que el valor calculado 10,9 es mayor que el valor de tabla de chi cuadrado con cuatro grados de libertad, 9,49. Y según sexo, el valor de la tabla de

chi cuadrado con dos grados de libertad es de 5,99 y el valor calculado 7,1.

- b) a la comunicación profesor-alumno según tipo de colegio, el valor calculado corresponde a 109,5 y el valor tabulado de chi cuadrado con cuatro grados de libertad es de 9,49. En cuanto al sexo, el valor calculado llega a 76 y el de tabla de chi cuadrado con dos grados de libertad es 5,99.

- c) a las forma de evaluación, según el tipo de colegio, el valor calculado es 32,1 y el de la tabla con cuatro grados de libertad es 9,49. Por sexo, el valor calculado llega a 19,2 y el tabulado es de 5,99.

- d) a las formas metodológicas, según tipo de colegio, el valor encontrado alcanza a 42,8 mientras que el tabulado corresponde a 9,49. Por sexo, el valor calculado es 72,9 más alto que el tabulado de 5,99.

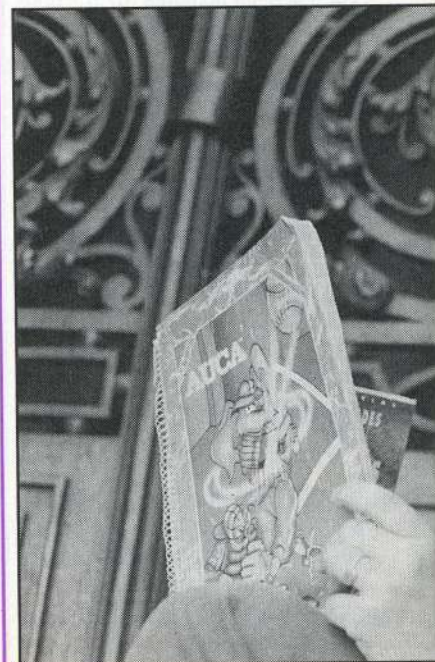
- e) a la política administrativa, se observa que no presenta diferencias significativas al nivel del 0,05, puesto que, según tipo de colegio, el valor encontrado llega a 8,4, el que es menor que el valor tabulado de 9,49. Sin embargo, hay diferencias significativas por sexo, pues el valor calculado 8,5 es mayor que el valor de tabla de 5,99.

- f) al empleo de material didáctico, también se aprecian diferencias significativas, puesto que el valor calculado alcanza a 72,6, que es mayor que el valor tabulado de chi cuadrado con cuatro grados de libertad, de 9,49.

3. La tercera hipótesis se acepta, pues el 60,9% de los docentes no emplea los materiales didácticos exigidos por el Ministerio de Educación. Y los que más utilizan son el pizarrón (75,6%) y el texto de estudio (59%).

4. La cuarta hipótesis se acepta parcialmente, ya que :

- a) La mayoría de los alumnos (57,6%) mantiene siempre o casi siempre buena comunicación con sus profesores. Ellos entienden el vocabu-



lario que emplean, hablan con claridad y gran entusiasmo (70,6%). Los alumnos participan en clases, pues permiten la discusión, acogen y elogian opiniones (63,9%) como también las razones de un progreso satisfactorio y no satisfactorio (58,5%). Pero menos del 50% de los alumnos indica que desconoce la forma de evaluar que emplean sus profesores y cómo obtienen sus calificaciones.

5. La quinta hipótesis se rechaza, pues sólo el 36,6% en promedio de los alumnos opina que el profesor usa una metodología adecuada. En este sentido, el 64,8% enfatiza que siempre o casi siempre le dictan las materias. El 40,9%, que se preocupa de enseñarle a leer el mapa. El 21,3%, que efectúa investigación de temas. El 34%, que trabaja con documentos históricos. Sólo el 2,2%, que realizan visitas educativas.

Además, el 30,8% de los alumnos con-
signa que nunca o casi nunca va a la escuela; el 30,8, que nunca o casi nunca consulta libros en la biblioteca. Sólo el 21,4% expresó que siempre o casi siempre las clases son interrumpidas.

De todo lo anterior se desprende que habría que revisar el proceso de enseñanza de la Historia y el ambiente que ofrece el colegio. Es necesario propiciar metodologías activas en ambientes adecuados para favorecer al alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BOTARRO, Iris. 1975. Hacia una enseñanza vitalizada de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile, Editorial del Pacífico.

FRANQUEIRO, Amanda. 1980. La enseñanza de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Editorial El Ateneo.

JAROLIMECK, John. 1964. Las Ciencias Sociales en la educación elemental. México, Editorial Galves.

LEMKE, Donal. 1974. Técnicas de investigación en educación. Santiago. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y El Caribe. Versión preliminar mimeografiada.

MAGER, Robert. 1971. Actitudes positivas en la enseñanza. México, Editorial Galves.

TATTER, Hellmuth. 1983. Didáctica de las Ciencias Sociales. Valdivia, Editorial Alborada.

P.B. VAN DALEN y W.J. MEYER. 1981. Manual de técnicas de la investigación. Barcelona, Editorial Paidós.

GUIAS DEL DOCENTE

- Guía de 1° a 4° básico, todos los ramos
- Guía de Artes Plásticas de 1° a 4° básico
- Guía de Técnico Manual de 1° a 4° básico
- Guía de Castellano de 5° a 8° básico
- Guía de Historia y Geografía de 5° a 8° básico
- Guía de Ciencias Naturales de 5° a 8° básico
- Asignaturas Fundamentales de 1° a 4° básico
- Asignatura de Música de 1° a 8° básico
- Asignatura de Castellano de 5° a 8° básico

**AGENDA PEDAGOGICA 1995
AGENDA PARVULARIA 1995**

- Nueva Gramática General
- Nueva Ortografía Graficada
- Manual del Profesor
- Manual de Orientación
- Unidades de Orientación
- Antología de la Poesía
- Efemérides de Chile y el Mundo
- Atlas Escolar de Chile regionalizado
- Gran Atlas de Chile y el Mundo
- Gran Atlas de Chile y el Universo
- Gran Diccionario Enciclopédico Ilustrado
- Diccionario Enciclopédico "MAGISTRA"
- Dic. de Sinónimos Antónimos y Parónimos
- Multidiccionario, Inglés, Francés y Alemán
- HISTORIA UNIVERSAL 6 tomos a todo color**
- GEOGRAFIA UNIVERSAL 6 tomos a todo color**
- NATURALEZA SALVAJE 6 tomos a todo color**
- Atlas del Cuerpo Humano 2 tomos
- Saber Historia de Chile
- Nueva Historia de Chile, Luis E. Rojas
- Historia Didáctica de Chile
- Aritmética, Álgebra y Geometría, Galdós

CHILE ECOLOGICO, 3 tomos empastados

- | | |
|--------------------------|----------------------------|
| <i>Atlas de Anatomía</i> | <i>Atlas de Astronomía</i> |
| <i>Atlas de Biología</i> | <i>Atlas de Ecología</i> |
| <i>Atlas de Botánica</i> | <i>Atlas de Zoología</i> |

- Gran Repostería de Mónica
- Tratado de Pastelería Artesana
- El Libro del Pan
- Cocina Práctica Chilena

**EL CUERPO HUMANO ANIMADO
4 videos 7 horas de duración**

Visitenos:

Distribuidora de Publicaciones "O P E C É"
Sazie 2509 ☎ 689-6336 Fax 689-2329
SANTIAGO - CHILE

Los materiales didácticos se emplean poco.



- Un panorama de pobreza en aumento es el que deberán enfrentar nuestros jóvenes.

- El modelo de los adultos perjudica a la juventud y malogra su futuro.

La naturaleza y los problemas de la juventud revisten un gran interés para los mismos jóvenes, los que los rodean y la sociedad en general, y es así como periódicamente aparecen artículos y reportajes sobre temas que se les relacionan. Pero este interés no significa que esta forma de la vida sea bien entendida por parte de los adultos y de la sociedad.

El primer escollo a salvar es delimitar lo que entendemos por juventud, ya que muchos se refieren a juventud desde el punto de vista físico o espiritual. Al respecto, puntualizaremos que al hablar de juventud, nos referiremos al grupo de hombres y mujeres cuyas edades fluctúan entre los doce y los veinticinco años. A este segmento de la humanidad intentaremos asociarle las características especiales que lo diferencian de otros segmentos y que llevan a encasillarlo en lo que hemos denominado juventud, tomando en cuenta que en esta clasificación se dan muchas categorías cuyo número se podría multiplicar y mezclar. Entre estas categorías, deben considerarse como esenciales en términos sociológicos, la rural, la urbana, la no escolarizada, la escolar, la obrera y la universitaria; clasificación sumaria en la que no se tienen en cuenta ni las múltiples diferencias existentes entre los países y, aún, dentro de cada grupo de un mismo país, ni las aspiraciones, exigencias y actitudes de la juventud.

JÓVENES Y ADULTOS: ¿ADÓNDE PARARÁ LA “GUERRA FRÍA”?

José Yáñez V.

Biólogo

Mirtha Domínguez C.

Asistente Social

LOS ENFOQUES

En general, se distinguen dos tipos de enfoque para investigar sobre la juventud: el primero establece los patrones de conducta típicos de la edad a través de una orientación normativa con un fuerte carácter sociológico. Se implantan conductas en términos de promedio que se consideran distintivas de este grupo de la sociedad que forma una subcultura, la “cultura juvenil”. Este tipo de enfoque da un mosaico de referencia objetiva para identificar estas conductas, pero no permiten comprenderlas en el contexto de la personalidad ni captar la significación que tienen en cada caso y las variaciones individuales en cuanto a edad o modo de darse. El segundo enfoque trata de comprender las conductas típicas de la juventud a través de una orientación explicativa, por lo que está revestido de un fuerte carácter psicológico, donde se pone énfasis en los procesos que motivan estas conductas y les dan su estructura.

En síntesis, el primer enfoque nos señala el comportamiento típico de la juventud y el segundo intenta explicarnos por qué se comportan así.

LAS CONDUCTAS

Indudablemente, la conducta del ser humano no está preestablecida al nacer, sino que es la resultante de la interacción entre él y el ambiente, en un presente dinámico que un observador describe o induce como modo de encuentro en distintos momentos de su transformación estructural en el devenir de su desarrollo, y que sigue un curso contingente al fluir de sus interacciones.

Este proceso lo observamos como regular y definido en una secuencia de

transformaciones que se presentan ordenadas en el tiempo y que se ubican en momentos especiales de la vida. Sin embargo, la conducta y la personalidad son dinámicas y flexibles, y es así como el individuo muestra numerosos cambios en el transcurso de su vida.

Ahora bien, la juventud es una época de experimentación y de prueba que hacen que el joven se vuelva particularmente sensible e irritable en relación a todo lo que pueda afectar a su imagen personal; por un lado, siente una gran necesidad de ayuda y apoyo, y por otro, tiende a rechazar éstas aparentando gran seguridad. El joven se siente desubicado entre su infancia, que deja atrás y que niega y rechaza, pues la encuentra llena de lazos jerarquizados que lo mantenían en un estado de semiparasitismo, y la adultez que pretende alcanzar y de la cual recela, pues al enfrentarse a nuevos y múltiples problemas, debe ensayar variadas actitudes y comportamientos. Estos rasgos de la juventud contemporánea, su actitud, su comportamiento, la misma movilidad de su temperamento que la empuja tanto a los impulsos generosos como a la violencia; en síntesis, su rebeldía y sus responsabilidades, la han caracterizado siempre, y siempre ha tenido que pagar tributo a las circunstancias de los tiempos que le tocó vivir.

LA HISTORIA RECIENTE

Los jóvenes de la década del 30 vivieron los preparativos y padecieron el horror de la segunda guerra mundial con toda la cohorte de atrocidades, brutalidades y horrores que toda guerra conlleva.

La generación siguiente tuvo que luchar para reconstruir el mundo en el clima de desconfianza y temor de la guerra fría.

que han guiado los hechos mundiales del último siglo.

EL MUNDO EN QUE VIVIRÁN

Lo que no puede soslayarse es que la vasta masa del tercer mundo permanece atrasada en la historia y será un terreno de conflicto por muchos años en el futuro y no sólo en el tercer mundo. Nótese que sólo en EE.UU. existen 40 millones de pobres. Entre 1970 y 1985, los pobres del orbe aumentaron de 944 a 1.156 millones (Informe del Desarrollo Humano, PNUD, 1992). Pero no sólo los pobres han aumentando sino que el club de los ricos se ha achicado. El PNUD constató que entre 1969 y 1989, los países que concentran el 20% de la población mundial más rica aumentaron el P.G.B., en tanto que el 20% más pobre de la población vio su participación mermada. Así mismo, el PNUD indica que en un plazo de 50 años los países ricos se reducirán de un 23 a un 13%. Con todas estas cifras, sólo queremos indicar que de los 10 mil millones de personas proyectadas para el 2040, la inmensa mayoría engrosará las filas de la pobreza, especialmente de la geografía sureña. Es en este mundo donde deberán vivir los jóvenes del futuro.

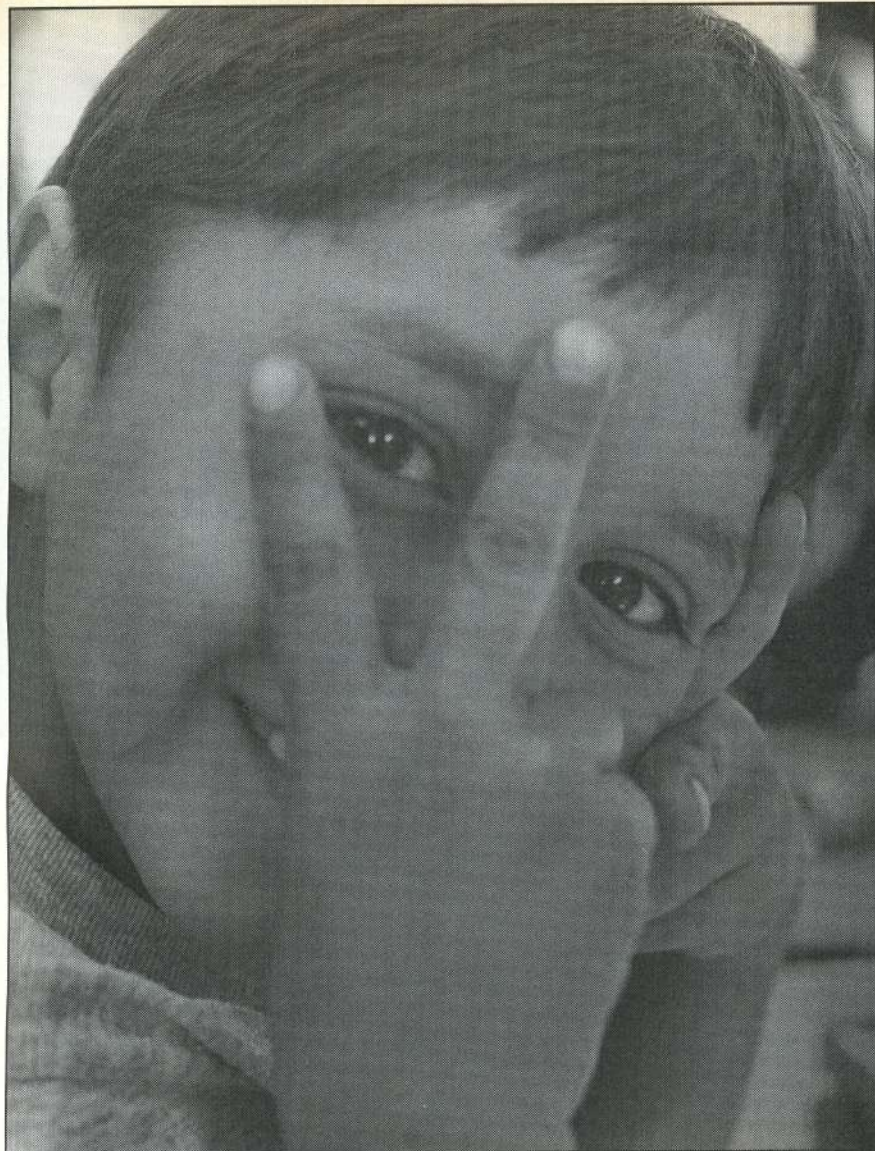
Parece no ser posible revertir el proceso de acumulación de riqueza y darle a los jóvenes del futuro un mundo de más equidad y con más oportunidades. Veamos:

Nadie comercia con quien no tiene dinero: el 81,2% del comercio mundial se localiza en los países que concentran el quinto más rico de la población.

Nadie presta a quien carece de fondos para pagar: el 94% de los préstamos comerciales se otorgan en el quinto de los países más pudientes. En los concedidos al mundo del Sur las tasas de interés han sido cuatro veces más altas.

Nadie invierte donde no hay seguridad: entre el 80 y el 83% de la inversión mundial ha tenido como origen y destino los países más ricos, realidad que se ha visto potenciada por la formación de megabloques más proteccionistas.

No es casualidad entonces que a los pobres les cueste competir en los mercados internacionales y ganen menos por sus productos. A pesar que América latina creció en sus exportaciones en un 5,5% entre los años 1990-1992, obtuvo casi los mis-



Cuando pasó el miedo vino una especie de destello por tratar de disfrutar la vida desde una perspectiva distinta a todo aquello que antes se desconocía. La música, las modas provocativas, la libertad sexual, la exuberancia material fueron los paradigmas para vivir la vida. Pero, en conjunto con esto, vino la guerra de Vietnam, los sucesos de mayo y la politización de las universidades, la revolución cubana y china, etc. Esta generación aún padece los tiempos de incertidumbre.

Los jóvenes de hoy se enfrentan a un mundo que cambia aceleradamente. Después de la crisis del petróleo y del hombre en la Luna, la cultura se agitó en un espiral cuyo detonante principal es el impacto de la ciencia y la tecnología.

La cultura como tal ha dado paso a la economía, agudizando los problemas del desarrollo de los países atrasados.

La era que vive la juventud actual es de grandes y vertiginosos cambios: fin de la guerra fría, colapso de los socialismos reales, democratización, nacionalismos, revolución tecnológica, cambio del eje de la agenda de cooperación y conflicto. Para algunos, como Francis Fukuyama "es el fin de la historia", es decir, el triunfo del Estado homogéneo universal, con una victoria del liberalismo económico, político y cultural por sobre otras ideologías.

Para otros, como Joseph S. Nye, la cosa no es tan clara, pues con el fin de la guerra fría ha habido una cierta vuelta en el devenir histórico, donde la diversificación de las fuentes de conflicto ha creado muchos competidores para el triunfante capitalismo liberal.

Por último, hay quienes, como Noam Chomsky, interpretan los cambios desde la perspectiva del fracaso de los paradigmas

mos 122.000 millones de dólares registrados antes de ese crecimiento. El CELADE (Centro Latinoamericano de Demografía) prevé que en el 2000 un 57% de los latinoamericanos estarán dentro de los criterios de pobreza. O sea, seis de cada 10 jóvenes vivirán, o mejor dicho sobrevivirán en la pobreza en América latina.

Como dice el informe del PNUD "no hay aldea global que aguante tamaña inequidad", y esta aldea global no soportará porque se hará progresivamente más insegura. El concepto de seguridad hasta antes de la guerra fría estaba basado en una polarización ideológica y militar que no permitía abordar otros problemas subyacentes, y más graves, pues eran problemas de estructura, como la pobreza. Con el fin de la guerra fría

se ha abierto un espacio de análisis de los problemas estructurales del sistema que con anterioridad se habían soslayado y a los cuales se les negó tribuna tachándolos de comunistas por unos o contrarrevolucionarios por otros, en la ideología bipolar.

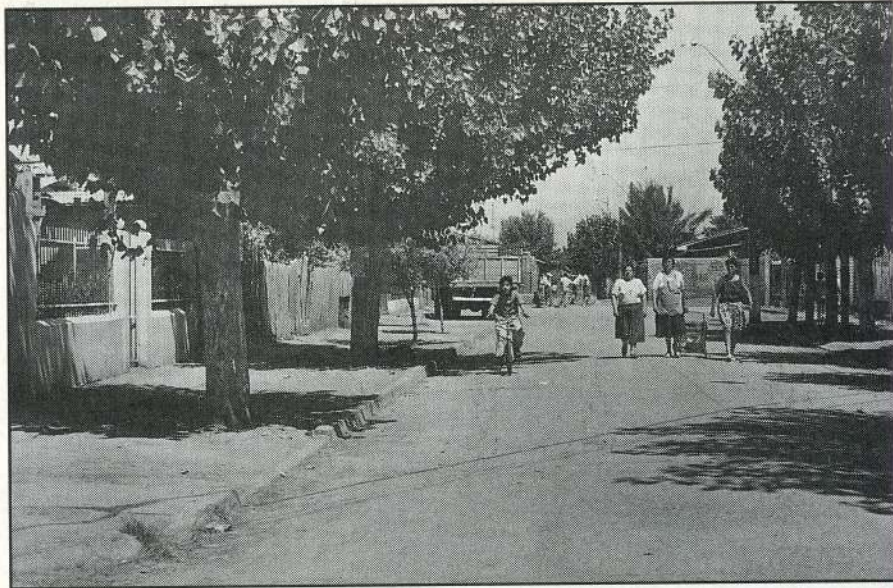
El panorama de la pobreza generalizada y en aumento es el que deberán enfrentar nuestros jóvenes, como elementos insertos en él y sufriendo esa realidad, y también como fuerza de cambio de un sistema traspasado por la inequidad.

PERSPECTIVAS

La solución no sólo reside en una imprescindible humanización económica de parte del mundo desarrollado. Si bien el crecimiento económico es una condición, por sí sola no garantiza el desarrollo y, por ende, la atenuación de la pobreza. Hay dos factores claves para la estabilidad planetaria: la condición humana y el medio ambiente.

Si la pobreza persiste o aumenta y se hace caso omiso de la condición humana, las tensiones políticas y la violencia se harán más fuertes. Así mismo, si se acrecienta la degradación del medio ambiente, la base de recursos naturales y el bienestar de las poblaciones resultarán perjudicadas. Extrañablemente ligado a los factores mencionados, está el explosivo aumento poblacional.

Frente a estos hechos, debe sobrevivir la juventud actual. El protagonismo de los jóvenes es decisivo para hacer cambiar las cosas de este planeta.



**Se prevé que en el año 2.000,
seis de cada 10 jóvenes
sobrevivirán en
la pobreza en América latina.**

Pero la realidad es porfiada, se presenta a los ojos de los jóvenes como un mundo fácil para hacer y eso no es verdad. No hay claridad en los fines ni en los medios, tampoco en las probabilidades de actuación. Las ideas, las estrategias y el poder no son de los jóvenes sino de los adultos.

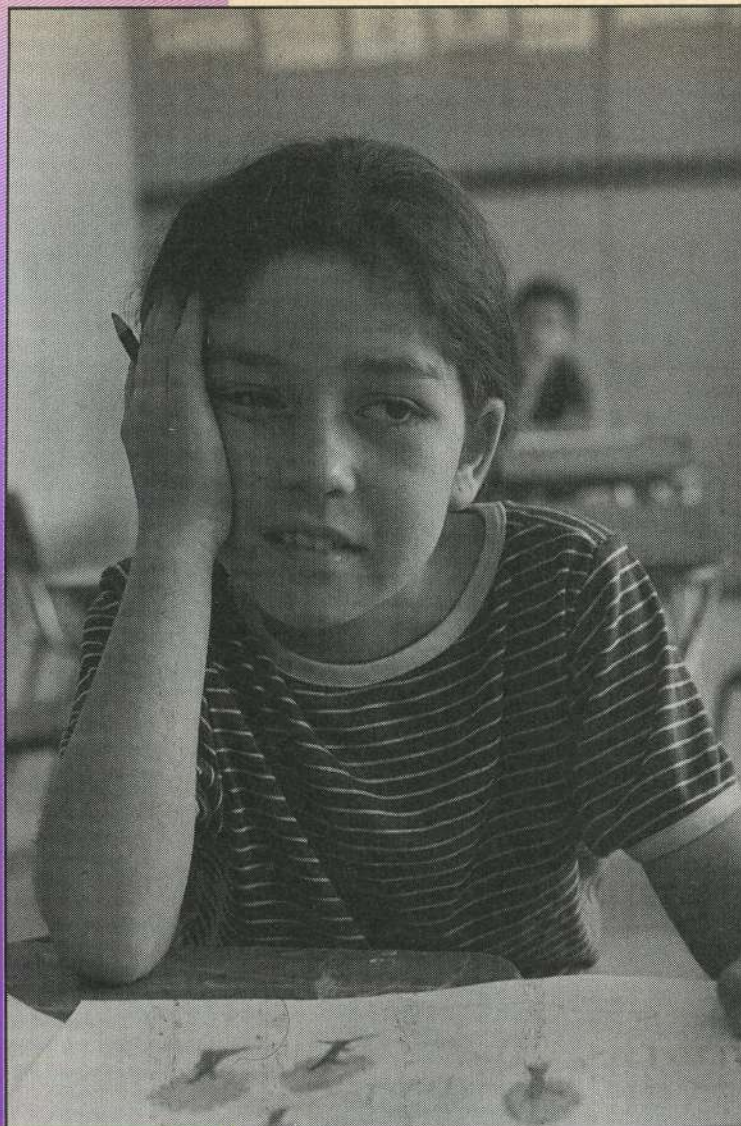
En la mayor parte de los países en vías de desarrollo, la juventud representa más de la mitad de la población. Todos estos Estados nuevos que acaban de aparecer en el escenario mundial, no son jóvenes únicamente por lo reciente de la fecha de existencia, sino que, mucho más sustancialmente, lo son porque en ellos las generaciones jóvenes asumen la tarea de estructurar y dirigir. En cuanto a los países industrializados, si bien sus estructuras están firmemente establecidas y pueden canalizar mejor la afluencia demográfica, su misma necesidad de constante desarrollo asegura de forma inevitable a la juventud un papel más importante, por ser cada vez más rápido el desgaste de conocimientos y capacidades técnicas que se registran en su medio.

Si reflexionamos un poco, concluiremos que la civilización técnica es una civilización de jóvenes, y que cada día lo será

más, ya que ahora el joven, aunque no juzgue mejor, conoce y comprende más que el adulto, porque cada vez más lo nuevo, el invento constituyen lo esencial de nuestra actividad y nuestras costumbres. A diferencia del pasado, en que la tradición era la fuente del saber, del poder y de la acción, ahora es el presente y aún más la preparación del porvenir lo que determina la utilización del legado cultural de la civilización.

Por eso, la juventud tiene hoy como imperativo el de conservar su independencia moral para dar efectiva racionalidad a sus inclinaciones humanitarias. La juventud no se conformará con un mundo dissociado por el egoísmo, el mercantilismo y la falsedad, causas de las muchas injusticias que pueblan el mundo de los adultos.

Pareciera que la juventud de hoy ha sido demasiado benévola con un mundo adulto plagado de hipocresía y dobleces, pues importantes sectores de juventud abandonada y marginada han creado sus propios mecanismos de convivencia y de ritualidad. Todavía existe en ellos la capacidad de crear experiencias simbólico-educativas mediante las cuales ejercitan, no sin dificultades, sus espacios de identidad y pertenencia, que los adultos les niegan.



EDUCACIÓN FÍSICA; LAS MIL DISCULPAS PARA EXIMIRSE

Prof. Héctor Trujillo Galindo
CPEIP

¿Por qué no le gusta la Educación Física?

cativo-físicas a mayor edad, período de la vida en que las motivaciones por participar de otras actividades propias de la cultura juvenil de nuestra sociedad, aparentemente resultan más fuertes. Ir a clases de Educación Física al día siguiente de haber estado en una fiesta o de haber trasnochado por razones de estudio, por ejemplo, no resulta en modo alguno agradable.

Un tercer factor relacionado con el alumno, es la actitud que éste presenta hacia el profesor que le imparte clases de Educación Física. Se esperaría que a un mayor grado de actitud positiva hacia ese profesor, se tendería con mayor fuerza a asistir a las clases correspondientes.

Un cuarto factor que se ha estimado importante de considerar como elemento codeterminante de la decisión de eximición, es la disposición personal al trabajo físico que tiene el alumno. A este respecto, se espera que aquellos alumnos que presentan una actitud positiva hacia la actividad física, aunque estén enfermos, tratarán de no eximirse, salvo que las clases o el profesor le produzcan rechazo por razones que habría que estudiar en cada caso particular.

El análisis de la literatura disponible permite distinguir un conjunto de posibles causas del problema, provenientes de cuatro fuentes:

a) Del alumno

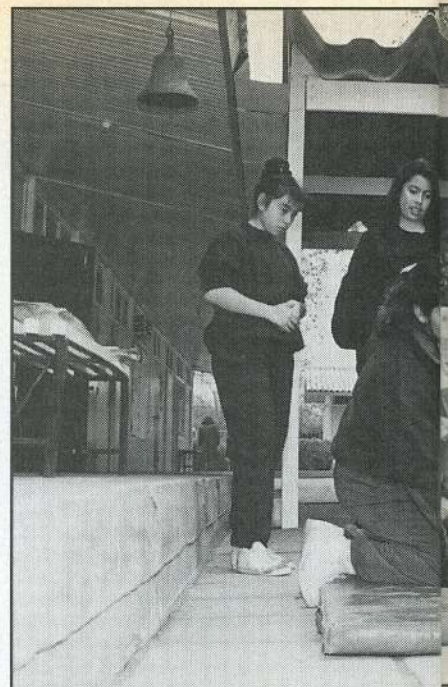
La salud que presenta el alumno pareciera ser un determinante fundamental para tomar la decisión de eximirse, cuestión que está íntimamente relacionada con la concepción que, en general, la sociedad y los especialistas tienen de la educación física escolar, aspecto que trataremos en líneas posteriores, a propósito del enfoque del profesor que imparte clases de Educación Física.

Un segundo factor que según la evidencia acumulada, influye en la decisión de eximirse que toman los alumnos, es la edad. En este sentido pareciera haber una menor disposición a realizar prácticas edu-

• Este ramo debe estar básicamente al servicio del ser humano, y no al servicio del rendimiento deportivo.

• Directiva y docentes tienen también responsabilidad con la asignatura.

FUENTES	FACTORES PRESUMIBLEMENTE ASOCIADOS A LA VARIABLE PROBLEMA
Alumno	<ol style="list-style-type: none"> 1. Salud 2. Edad 3. Actitud del alumno hacia el prof. de Educación Física 4. Disposición al trabajo físico
Establecimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valoración de la asignatura de Ed. Física 2. Motivación de directivos y docentes por practicar Ed. Física 3. Estado de duchas, camarines y lugares de práctica
Profesor de Ed. Física	<ol style="list-style-type: none"> 1. Características personales y profesionales 2. Enfoque de la Educación Física que el profesor tiene 3. Criterios y formas para asignar calificaciones
-Clase de Ed. Física	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clima de la clase



esperaría que los alumnos, aunque estén enfermos, tiendan a asistir a clases.

Un segundo factor relativo al profesor es el enfoque que éste tiene de la disciplina. Si concibe la Educación Física como una disciplina que procura el desarrollo de la totalidad de la persona a través de la actividad motriz, y el perfeccionamiento corporal (morfológico y funcional), por medio de este tipo de actividades, entonces no cabría que persona alguna se eximiese de dichas clases, pues, desde este enfoque, tanto las personas con deficiencias morfológicas (ausencia de un segmento corporal, por ejemplo), o con deficiencias funcionales (disminución respiratoria crónica, por ejemplo) o físicamente "sanas", tendrían que asistir a estas clases para cultivar su ser en la medida y dirección que a cada cual le sea posible, considerando objetivos educativo-físicos relativos al desarrollo físico, social, emocional y cognitivo, congruentes con sus particulares circunstancias, y, en la medida en que demuestren la voluntad de ser cada vez mejores, tendrán también mejores calificaciones, las que habrá de asignar, dado que el sistema pide de este tipo de "acreditación".

Intimamente ligado al factor anterior se encuentran los criterios y procedimientos que emplea el profesor para asignar calificaciones. A este respecto se esperaría que aquellos docentes que demandan altos rendimientos físicos para otorgar notas aprobatorias, que son poco claros en cuanto a los criterios que emplean para asignar cali-

b) Del establecimiento

Un factor que puede estar afectando el porcentaje de eximidos es la valoración que la subcultura propia del establecimiento tiene de la asignatura. En este sentido, cabría esperar que en aquellos establecimientos donde hay una fuerte valoración de la disciplina, habrá un menor porcentaje de eximidos que en aquellos otros donde se la pondera débilmente.

Un segundo factor proveniente del establecimiento, y muy ligado al anterior, es la motivación que demuestran los directivos y docentes por practicar actividades físicas. Si los alumnos observan que sus profesores y directivos practican alguna actividad motriz, se esperaría que ellos tiendan a no eximirse de las clases de Educación Física, puesto que los modelos son

fuertemente seguidos, en el supuesto previo que son admirados y respetados.

Un tercer factor relacionado con el establecimiento, es el estado en que se encuentran duchas, camarines y lugares de práctica. Si ellos son limpios y agradables de usar, se esperaría que los alumnos tiendan a no faltar a las clases de Educación Física, en cuanto ellas constituyan lugares agradables para el esparcimiento y el desarrollo personal.

c) Del profesor

Un factor relacionado con esta fuente está conformado por las características personales y profesionales de quien imparte las clases. Si esta persona es usualmente acogedora y demuestra un claro dominio de la materia correspondiente, se



El docente que imparte clases de Educación Física no es el único responsable de la eximición.

BIBLIOGRAFÍA

ARANDA Hust, Fernando y ARÉVALO, José. Ausentismo escolar a la clase de Educación Física en tres colegios del Área Metropolitana. Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Santiago, 1983.

BUSTAMANTE Messer, Silvia; CABEZA Vilches, Carmen y CARREÑO Villarroel, Alicia. Exención de asignatura y evaluación de alumnos de E.G.B. y E.M. de tres Direcciones Provinciales de Educación, Región Metropolitana. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Santiago, 1989.

CÁDIZ Gil, Claudio y otros. Estudio exploratorio relativo a los factores que inciden en el ausentismo escolar a la clase de Educación Física de enseñanza media de la comuna de Nuñoa. Instituto Profesional de Estudios Superiores Blas Cañas, Seminario para optar al Título de Profesor de Educación Física, Santiago, 1990.

CAMPOS Sotelo, Alberto y otros. El ausentismo escolar en la asignatura de Educación Física. Estudio exploratorio de casos. Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación Física, Seminario para optar al Título de Profesor de Estado en Educación Física, Valparaíso, 1988.

DONOSO, Carrasco, Ana et al. Estudio comparativo del clima motivacional de la Educación Física secundaria en establecimientos corporados y particulares del plan de Viña del Mar. Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, Viña del Mar, 1988.

MINEDUC. Reglamento de evaluación y promoción de alumnos de educación general básica, de educación media, de educación de adultos y proceso de titulación en educación técnico-profesional. Asesoría Jurídica de Dirección de Educación, Santiago, 1988.

MOYA Fontana, Carolina et al. Causas de eximición de las clases de la comuna de Viña del Mar, Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Educación Física, 1992.

OYARZÚN Muñoz, Georgina. Estudio sobre el cumplimiento de los planes y programas de la asignatura de Educación Física en los establecimientos de educación general básica, media humanístico-científica y técnico-profesional. Ministerio de Educación Pública, Dirección de Educación, Santiago, 1986.

ficaciones, que no se permiten establecer criterios y medidas diferentes para alumnos diferentes; tengan menos alumnos en sus clases que los que están realmente matriculados en el respectivo curso.

d) De las clases de Educación Física

Un factor relacionado con esta fuente es el clima imperante en la clase. En aquellos cursos donde las clases se caracterizan por presentar un grato ambiente de convivencia y resultan entretenidas para los alumnos, se esperaría un menor o nulo ausentismo a las mismas por la gratuidad y gratificación que el estar en las clases implicaría.

¿QUÉ PODRÁ HACER USTED, PROFESOR, PARA REVERTIR ESTA SITUACIÓN?

Es posible que usted pueda hacer muchas cosas si realmente piensa que la Educación Física está básicamente al servicio del hombre, más que al servicio del rendimiento deportivo. Sin embargo, es necesario precisar que el docente que imparte clases de Educación Física no es el único responsable del fenómeno de la eximición. Los directivos-docentes tienen a este respecto un importante rol que cumplir, tanto en cuanto testimonios como en cuanto gestores de espacios dignos para la expresión de esta particular forma de desarrollo humano.

TIMBRES DIDÁCTICOS " O P E C É "

Maletín de timbres para Educación parvularia	132 "
Estímulos Kinder	24 "
Estímulos para Ed. básica	25 "
Vocales	25 "
Nociones, temporal-espacial	22 "
Matemáticas	38 "
Mini abecedario punteado	29 "
A B C Monos	29 "
A B C Silabario	29 "
A B C Aprestos	29 "
A B C Cubos	50 "
A B C Imprenta	29 "
A B C Manuscrito	29 "
A B C en marco	29 "
Apresto 19	19 "
Anatomía Humana	10 "
Animales	28 "
Apresto de Básica	24 "
Ciencias Naturales	17 "
Direccionalidad	31 "
Fonogramas	23 "
Frutas y Verduras	23 "
Historia de Chile	15 "
Iniciación a la escritura	25 "
Medios de Transportes	14 "
Música	15 "
Cuentos y Fábulas N° 1	15 "
" " " " 2	9 "

**HECTÓGRAFOS
GLOBOS TERRÁQUEOS
EL CUERPO HUMANO ANIMADO**
4 videos, duración de 7 horas

**AGENDA PEDAGÓGICA 1995
AGENDA PARVULARIA 1995**

Visitenos:

Distribuidora de Publicaciones " OPECÉ "

Sazie 2509 ☎ 6896336 Fax 6892329

SANTIAGO - CHILE

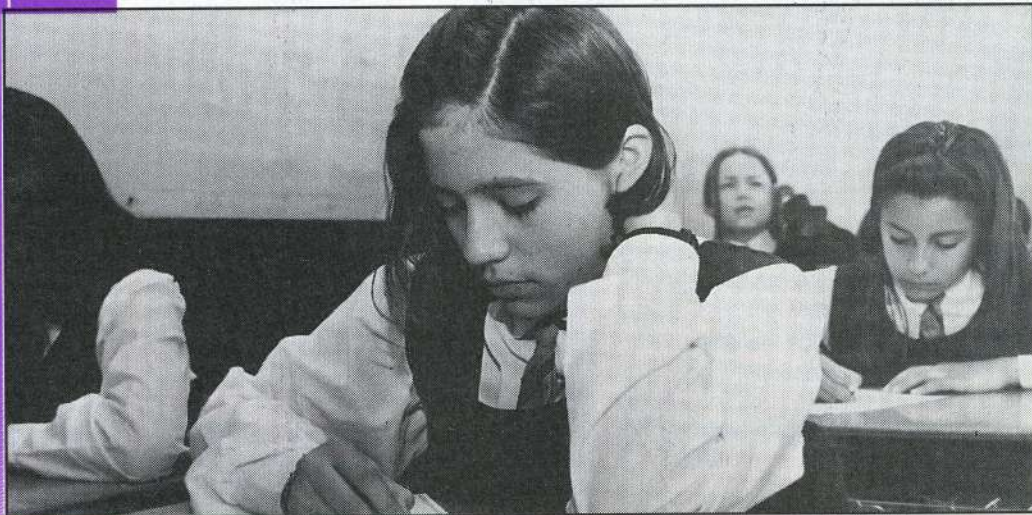
Rodolfo Ivanovic Marincovich
Carmen G. Castro Gómez
Daniza Ivanovic Marincovich
Instituto de Nutrición y Tecnología
de los Alimentos (INTA)
Unidad de Nutrición y
Rendimiento Escolar
Universidad de Chile

NO EXISTE UNA TEORÍA SOBRE EL RENDIMIENTO ESCOLAR

• Causas del bajo rendimiento pueden provenir del propio alumno, de su familia o de fallas del sistema escolar.

Hay diversas características del alumno-a que influyen en sus resultados escolares.

Nota: Investigación financiada mediante Grant 0818/1988 del Fondo del Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) y S 2169-924F del Departamento Técnico de Investigación (DTI) de la Universidad de Chile.



Con cierta frecuencia tenemos conocimiento que un determinado hallazgo científico ha obligado a los investigadores a reformular la teoría que sustentaba un fenómeno en estudio; esto ocurre especialmente en el campo de la Antropología, Arqueología y Astronomía. También nos informamos que cierto problema encuentra explicación, parcial o totalmente, en varias teorías. Pero, a modo de repaso, revisemos algunas interrogantes de primera importancia, por ejemplo: ¿Qué es una teoría científica? ¿Cuáles son sus limitaciones en orden a explicar los fenómenos que nos interesan se aclaren? ¿Por qué se cambia una teoría? o ¿Cuáles son las funciones de una teoría? Sin entrar en aspectos muy específicos trataremos de dar respuesta a estas interrogantes en relación con la materia de nuestro interés, a saber, la investigación del rendimiento y deserción escolar en un contexto multicauzal y multifactorial.

En relación con la primera interrogante, podemos señalar que, a grandes rasgos una teoría científica es un esque-

ma conceptual interrelacionado; obviamente, una teoría guarda relación con los fenómenos que pretende dar cuenta. El mencionado esquema conceptual no es más que un esquema relativo a la realidad; en consecuencia, implica un proceso de abstracción y generalización de los fenómenos en cuestión; permite obtener generalizaciones aplicables a un amplio margen de observaciones. Por lo anterior, los conceptos guardan relación más con lo general que con lo particular. Toda disciplina científica precisa del manejo de sus conceptos fundamentales, ya que cumplen un papel vital en orden a definir los fenómenos a estudiar y, en consecuencia, generan una terminología distintiva; permitiéndonos distinguir la particular perspectiva de una determinada ciencia. Además, dado que para toda disciplina científica es importante tener una (o varias) teorías que expliquen la mayor parte de los fenómenos de particular interés, es un hecho inevitable que los conceptos deberían evolucionar hacia un nivel de abstracción cada vez mayor. Por lo anterior, con-

ceptos fundamentales en toda investigación educacional son:

rendimiento escolar, nivel de inteligencia, nivel socioeconómico, grado de escolaridad y tipo de ocupación de los padres, exposición a medios de comunicación de masas, ingesta alimentaria, área geográfica (urbana-rural), dislexia, nivel de frustración, estado nutricional, niveles de atención y concentración, desarrollo psicomotor, ingreso del grupo familiar, sexo y edad del estudiante, tipo de colegio, nivel de preparación del profesor, tamaño de la clase, equipamiento del establecimiento educacional, etc.

En relación con la segunda interrogante, referida a las limitaciones en orden a explicar los fenómenos, debiéramos señalar que en el trabajo científico cuando sometemos a prueba un conjunto de hipótesis respecto a un determinado problema estamos, obviamente, planteando afirmaciones que involucran relaciones entre conceptos. Un paso previo consiste en definir los conceptos, tanto nominal como operacionalmente. La definición nominal se refie-

El Plan Nacional de Educación se propuso mejorar la calidad de la educación.

re a: ¿Qué se entenderá por nivel socioeconómico, por nivel de inteligencia?, etc. Por otra parte, la definición operacional contempla los aspectos propios de la medición: por ejemplo, el rendimiento escolar, ¿se medirá a base de las notas de los profesores, o mediante la aplicación de una prueba ad hoc?; en relación con el nivel socioeconómico, ¿se medirá por la ocupación del jefe de hogar o a base de un índice más complejo que, además de la ocupación del jefe de hogar, relacione su nivel de escolaridad, la calidad de su vivienda y los bienes que tiene en su casa? Y con respecto a la medición de la inteligencia: ¿se empleará el test de Raven, el test de Goodenough o el test de Weschler? En estricto sentido, en esta etapa de la investigación los conceptos, dado que asumen más de un valor, se llaman en realidad "variables"; de este modo, a base de los datos recogidos en terreno se determinan al interior de cada variable niveles, por ejemplo: rendimiento escolar alto, medio y bajo; igual procedimiento en relación al nivel socioeconómico.

Lo expresado se complementa con las siguientes características de las hipótesis. En primer lugar, tienen un "carácter provisional", no son verdaderas o falsas, nos referimos a proposiciones que se aceptan o se rechazan solamente como resultado del proceso de investigación. En segundo lugar, su "naturaleza probabilística", que se evidencia en el siguiente ejemplo: "Los alumnos de nivel socioeconómico alto presentarán un rendimiento escolar más alto que los alumnos de nivel socioeconómico bajo". Ciertamente, esta hipótesis se verifica en la realidad, pero ¿todos los alumnos de nivel socioeconómico alto obtienen un mejor nivel de rendimiento escolar que los alumnos de nivel socioeconómico bajo? Obviamente, la respuesta es no. De ahí que se fijen de antemano los llamados "niveles de significación". En términos prácticos, si el nivel de significación estadística es del 5%, asumimos que, de probarse una hipótesis, esta se entenderá en un 95% producto de las variables que relaciona, y sólo en un 5% producto del azar (otros factores). Por otra parte, sabemos que en todo fenómeno social cuando investigamos debemos asumir que aquél encuentra explicación en más de un factor, en la inciden-

cia de varios factores, y no en una causa o factor único. Por supuesto, lo anterior es una barrera en orden a obtener "relaciones totales" entre dos variables (en el caso del ejemplo, entre nivel socioeconómico y rendimiento escolar). De tal forma, cuando una teoría se ha ido construyendo a base de resultados de investigación se verá limitada por lo planteado anteriormente; distinto es el caso de las teorías que se han originado en proposiciones (hipótesis) que no han sido sometidas a pruebas de investigación, ya que permiten un amplio margen de especulación. En esta última situación corresponde testear (si es posible) aquellas proposiciones que involucren aspectos capitales del cuerpo teórico en cuestión, para luego incursionar en la prueba de hechos que se refieren a situaciones particulares; de tal forma que si la(s) hipótesis central(es) se rechaza(n) en el proceso de investigación debemos concluir que una nueva orientación teórica debiera ser llevada a cabo, teniendo lugar un nuevo orden conceptual en materia de variables independientes o dependientes; en términos muy generales, por supuesto, este es el procedimiento a seguir en relación a cambiar un esquema teórico cuando se ha comprobado su inadmisibilidad como consecuencia del desarrollo de una investigación en la materia, como señala Bunge: "las teorías pueden construirse, remodelarse, reconstruirse lógicamente, aplicarse, destruirse y olvidarse".

Respecto de las funciones de las teorías en el quehacer científico, éstas son principalmente dos: describir y explicar los fenómenos en estudio. Por otra parte, sabemos que la metodología que empleamos en una investigación particular es una

forma de aplicar la lógica del procedimiento científico en orden a aproximarnos a la realidad. Ahora bien, según cuáles sean nuestras interrogantes con respecto al problema, unido a nuestro nivel de conocimientos, será que apliquemos tal o cual esquema metodológico. Si nuestro nivel de conocimientos es bajo, deberemos conformarnos con incursionar en el tema de nuestro interés, sin presentar (necesariamente) un cuerpo específico de hipótesis y llevar a cabo una investigación de índole exploratoria que describa aspectos generales del fenómeno; de tal investigación podría surgir una fuente fructífera de hipótesis, algunas de las cuales, eventualmente, constituirían una teoría elemental. Si nuestro nivel de conocimientos es mayor, nuestros planteamientos a nivel de un diseño de investigación serán, por tanto, también de mayor complejidad; y si sobre el tema existe ya una teoría con algún grado importante de desarrollo, el aporte a la misma que la investigación en cuestión realice podría ser de importancia; no obstante, ha sucedido que estudios exploratorios han culminado con datos inesperados que han dado origen a cambios teóricos importantes, y no pocas veces, al nacimiento de la teoría. Por lo tanto, toda disciplina científica debiera culminar con la formulación de una teoría que permitiera describir y explicar el mayor cúmulo de los aspectos de la realidad que le son de particular interés. Idealmente, dicha teoría debiera estar conformada por un conjunto de proposiciones previamente sometidas a pruebas, que permitiera su incremento a medida que la investigación se desarrolla en el área. Y, como meta ya de último nivel estaría el lograr enunciar leyes sobre los fenómenos, dado que éstas son proposiciones que



involucran un elevado grado de abstracción y generalización.

Lo que hasta aquí hemos venido planteando nos permite ahora formular con propiedad la siguiente interrogante: ¿Existe una teoría sobre el rendimiento escolar? La respuesta es negativa. No obstante que sobre el rendimiento escolar se constata la ausencia de un cuerpo teórico, debemos indicar que los investigadores cuentan con un cúmulo importante de hallazgos aislados, inconexos, asistemáticos, principalmente referidos a la influencia de variables socioculturales y socioeconómicas. Teniendo en cuenta esta situación, se ha enfatizado la importancia de realizar investigaciones que analicen el impacto de factores nutricionales y de salud.

SITUACIÓN ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN CON RESPECTO AL RENDIMIENTO ESCOLAR

El proceso enseñanza-aprendizaje se nos presenta determinado por múltiples factores. La fuerza de estos factores, desde la primera infancia hasta el final de la edad escolar, facilita o coarta el desarrollo de las potencialidades genéticas del niño. Además, los factores que inciden en el proceso educativo en una misma dirección tienden a estar asociados mutuamente. Así, por ejemplo, la pobreza de la familia irá unida a escuelas deficientes, que imparten una enseñanza poco adecuada a la adquisición de las facultades mentales y de los mecanismos de aprendizaje. De esta forma, los factores que inciden en el desarrollo de los niños suelen estar interrelacionados, estableciéndose complejas interacciones entre ellos y pueden coexistir en el tiempo. Es así como cobra especial relevancia la realización de estudios longitudinales o de seguimiento, ya que permiten evidenciar los efectos dinámicos de los cambios sociales y educacionales en el tiempo, hecho que un estudio transversal es incapaz de cuantificar. En este sentido, algunos investigadores han señalado, hace aproximadamente una década, la existencia de muy pocos e insuficientes estudios educacionales de carácter longitudinal, tanto en países desarrollados como en países en desarrollo y muy especialmente en Chile. El sistema educacional chileno ha fijado entre las metas prioritarias para la educación, "lograr en el educando un desarrollo físico-armónico, para desempeñarse adecuadamente en la vida". Al respecto, especial importancia adquiere el Programa de Alimentación Escolar (PAE), implementado por el Ministerio de Educación a tra-

vés de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el cual tiene como objetivo fundamental la protección del capital humano desde la infancia; tiende a prevenir la desnutrición escolar, repitencia y ayudar al desarrollo óptimo del proceso enseñanza-aprendizaje, con el objeto de favorecer la igualdad de oportunidades frente a la educación.

En Chile, en 1974 se efectuó un diagnóstico de la educación chilena, en que se indagó acerca de las causas que provocaban la repitencia y deserción en las distintas regiones del país. En resumen, las causas señaladas fueron las mismas en las diferentes zonas, clasificándose en dos tipos: 1. **Las provenientes del educando** y 2. **Las provenientes de lo que podría clasificarse como**

"fallas" del sistema educacional. La naturaleza multifactorial y multicausal del proceso educativo es una realidad que ha sido enfatizada por el Ministerio de Educación de Chile, quien aborda dicho proceso sobre la base de acciones centralizadas en siete aspectos que se consideran esenciales para mejorar la calidad de la educación: los alumnos, los profesores, los medios e infraestructura, aspectos técnicos, de administración y financiamiento, participación de la familia y de la comunidad. En el contexto de la formulación de políticas educacionales, el proceso de diagnóstico tiene especial importancia, dado que permite obtener información de la situación real del proceso educativo, la cual podría servir como base para eventuales modificaciones, en el corto o mediano plazo, de las políticas educacionales vigentes o para la planificación de acciones en el largo plazo. De esta forma, el Ministerio de Educación de Chile, el año 1984, mediante el Plan Nacional de Educación, se propuso mejorar, de manera progresiva y sostenida, la calidad de la educación, a través de una serie de medidas como son: atender a los sectores deprimidos social y culturalmente, incorporán-



La inteligencia del niño y la de sus padres son variables importantes a tomar en cuenta.

dos al sistema educativo, elevar la tasa de escolaridad disminuyendo la deserción y la repitencia, y generar, a través de una serie de acciones, una efectiva igualdad de oportunidades frente a la educación. El Plan Indicativo de Desarrollo 1977-1982 señalaba expresamente que "la primera prioridad de la educación nacional, durante los años futuros, debe ser lograr una enseñanza básica universal, orientándose las acciones a reducir la deserción escolar, a mejorar el rendimiento escolar, a asegurar la incorporación de toda la población de 6-8 años a la enseñanza básica, y a mejorar la calidad de la docencia en forma simultánea. Las políticas educacionales actuales conciben a la educación una atención prioritaria, proponiéndose para los años futuros: a) El mejoramiento cualitativo de la educación, con el fin de garantizar a todos los chilenos el aprendizaje efectivo de las competencias básicas para vivir en una sociedad democrática y en desarrollo y b) Mayor equidad en la distribución de la educación, lo cual supone hacerse cargo de las diferencias con que los niños ingresan al sistema, dando mayores oportunidades a los más necesitados para

garantizarles el logro de niveles aceptables de aprendizaje. No obstante estas declaraciones relativas a política educacional, interesa examinar el campo del conocimiento, relativo a los factores que inciden en el rendimiento escolar, los cuales, en general, se agrupan en tres categorías: factores del educando, factores familiares y factores del sistema educacional.

FACTORES DEL EDUCANDO

Diversos estudios efectuados en países en desarrollo han cuantificado el impacto de las características de la escuela, del maestro y el estudiante, sobre el rendimiento escolar. La mayoría de estos estudios son de carácter multivariado o de función de producción, los que dan una mejor perspectiva que los estudios de simple correlación, tanto para la formulación de políticas, como para el diseño de investigaciones. Los estudios ponen de manifiesto que la asistencia preescolar, la salud, la repitencia y el acceso a la TV podrían ser variables importantes para la formulación de políticas. No obstante estas consideraciones, se debe otorgar prioridad a la investigación relativa a cuantificar el impacto de los factores de los estudiantes, como la unidad de análisis para captar los efectos de algunas variables que puedan haberse omitido o subestimado en algunos estudios. En este sentido, debe cuantificarse el impacto de la inteligencia y la educación de los padres, variables que no se han estudiado suficientemente en cuanto a rendimiento escolar se refiere. Así, la mayoría de las investigaciones sólo consideran el NSE, y no las variables que componen este índice.

Estudios transversales realizados en Chile han confirmado que el rendimiento escolar se asocia directa y significativamente al % circunferencia craneana/edad, % talla/edad y % peso/edad. Esto confirmaría la importancia de una adecuada nutrición en la primera infancia, ya que dichos parámetros son indicadores de la historia nutricional del niño. En lo que a ingesta dietaria se refiere, el rendimiento escolar se asocia directa y significativamente a la

ingesta de calcio, hierro, energía, proteínas, riboflavina, niacina y vitamina A y al consumo de productos lácteos y productos cárneos y huevos, e inversa y significativamente al número de signos clínicos de una mala nutrición. No obstante, los factores socioeconómicos, al mismo tiempo que están determinando la situación alimentaria y nutricional del escolar, están también determinando el rendimiento escolar. Por otra parte, el rendimiento escolar se asocia inversamente a la edad del educando (Tabla 1), es mayor en el área urbana en comparación con el área rural (Figura 1) y sin diferencias por sexo.

El rendimiento escolar de los alumnos depende, en gran parte, de la inteligencia o aptitud mental general, la cual se asocia directa y significativamente con el tamaño cerebral. Por esta razón, es posible imaginar que un agente externo, como

la desnutrición y la subalimentación crónica, capaz de modificar la cadena de eventos que suceden durante el período de crecimiento acelerado del cerebro, pueden provocar daño permanente en la estructura y función cerebral. Estudios morfológicos han demostrado que la desnutrición precoz en los niños se asocia con una reducción de la división de las células de la corteza cerebral, retraso de mielinización, menor perímetro cefálico, menor peso del cerebro y desórdenes electroencefálicos que generalmente se acompañan con alteraciones en el desarrollo y la conducta, sin poder establecer con claridad su base orgánica.

Estos hallazgos son de particular relevancia, ya que el coeficiente intelectual del educando ha sido consignado como una de las variables de mayor poder explicatorio en la varianza del rendimiento escolar, aso-

TABLA I

PROMEDIO DE EDAD (AÑOS) DE ESCOLARES DE EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA SEGÚN RENDIMIENTO ESCOLAR Y CURSO. CHILE. REGIÓN METROPOLITANA. 1986 -1987.

Curso	Rendimiento Escolar (% de respuestas correctas)				F
	<25%	25.0 - 49.9	50.0 - 79.9	≥75.0	
Educación básica					
I	6.6 ± 0.5 (24)	6.6 ± 0.5 (160)	6.5 ± 0.4 (351)	6.6 ± 0.4 (259)	0.69 NS
II	7.7 ± 0.8 (84)	7.6 ± 0.6 (104)	7.6 ± 0.5 (228)	7.6 ± 0.4 (309)	2.55 NS
IV	10.3 ^a ± 0.9 (48)	9.9 ^b ± 0.5 (207)	9.7 ^c ± 0.6 (337)	9.5 ^c ± 0.4 (120)	14.85 ^{****}
VI	12.2 ^a ± 1.1 (185)	11.7 ^b ± 0.8 (425)	11.4 ^c ± 0.5 (213)	11.4 ^{bc} ± 0.4 (11)	31.77 ^{****}
VIII	14.2 ^a ± 1.2 (48)	13.8 ^b ± 0.8 (207)	13.6 ^c ± 0.6 (337)	13.4 ^{bc} ± 0.5 (120)	10.91 ^{****}
Educación media					
I	15.1 ^a ± 1.1 (91)	14.8 ^a ± 0.8 (163)	14.5 ^b ± 0.6 (139)	14.1 ^{ab} ± 0.2 (3)	9.43 ^{****}
IV	-	17.9 ^a ± 0.8 (103)	17.5 ^b ± 0.6 (209)	17.2 ^c ± 0.4 (55)	22.74 ^{****}

Nota: Los resultados están expresados como promedio ± desviación estándar. El número de casos se indica entre paréntesis. Los promedios con la misma letra no son significativamente diferentes al nivel de $p < 0.05$, según el test de Scheffe. El rendimiento escolar aparece expresado como % de respuestas correctas en el test de Castellano + Matemáticas, especialmente confeccionado para tal efecto y sometidos a adecuados procesos estadísticos para su validez y confiabilidad.

**** $p < 0.0001$; NS = no significativo

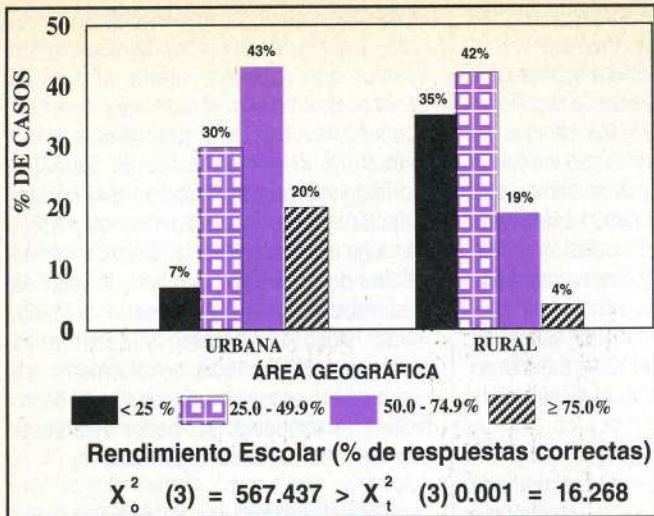


FIGURA 1. Rendimiento escolar (Castellano + Matemáticas) de estudiantes de educación básica y media según área geográfica. Chile. Región Metropolitana. 1986 - 1987.

ciado a una significativa menor circunferencia craneana.

En cuanto a factores socioculturales, el hábito de la ingesta de bebidas alcohólicas y el consumo de cigarrillos se han encontrado asociados en forma inversa al rendimiento escolar. Por otra parte, en Chile hay estudios que confirman que la exposición a medios de comunicación de masas y el rendimiento escolar de estudiantes de educación media no se asocian significativamente. No obstante, estos aspectos requieren mayor investigación, como se señaló previamente.

La deserción escolar en Chile ha sido objeto de algunos estudios, apareciendo significativamente ligada a deficientes condiciones socioeconómicas y socioculturales de la familia y la comunidad escolar, intelectuales, nutricionales y de rendimiento escolar. Sin embargo, la situación alimentaria y nutricional de los desertores, es un aspecto que no ha sido suficientemente estudiado. Cabe señalar que se desconoce si la salud y nutrición del educando representan un factor concomitante o etiológico del proceso de deserción escolar, ya que en aquellos grupos de bajo nivel socioeconómico hay muchos factores culturales que actuarían en forma negativa sobre el desarrollo físico y rendimiento escolar. Por esta razón, es necesario efectuar un estudio profundo de la problemática del rendimiento y de la deserción escolar en Chile, debido a la multicausalidad de este problema.

FACTORES FAMILIARES

Las condiciones familiares en que se desenvuelve la vida escolar son de trascendental importancia en su desempeño escolar. Así lo confirma un estudio realizado durante el período 1986-1987 en 4.509 escolares de educación básica y media de la Región Metropolitana de Chile, en que se encontró que el rendi-

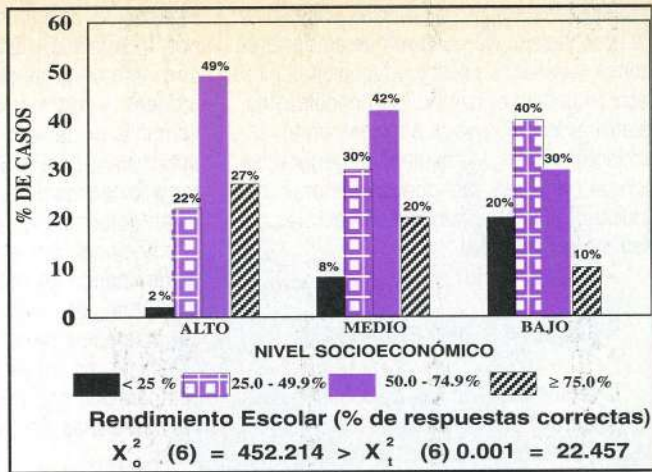


FIGURA 2. Rendimiento escolar (Castellano + Matemáticas) de estudiantes de educación básica y media según nivel socioeconómico. Chile. Región Metropolitana. 1986 - 1987.

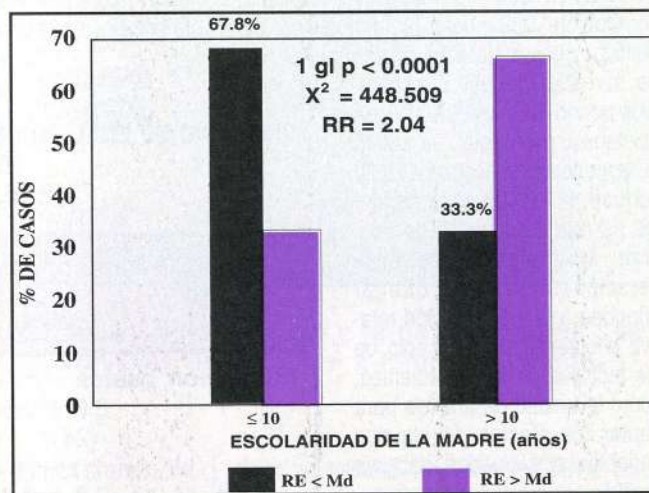


FIGURA 3. Rendimiento escolar (Castellano + Matemáticas) de estudiantes de educación básica y media según nivel de escolaridad de la madre. Chile. Región Metropolitana. 1986 - 1987.

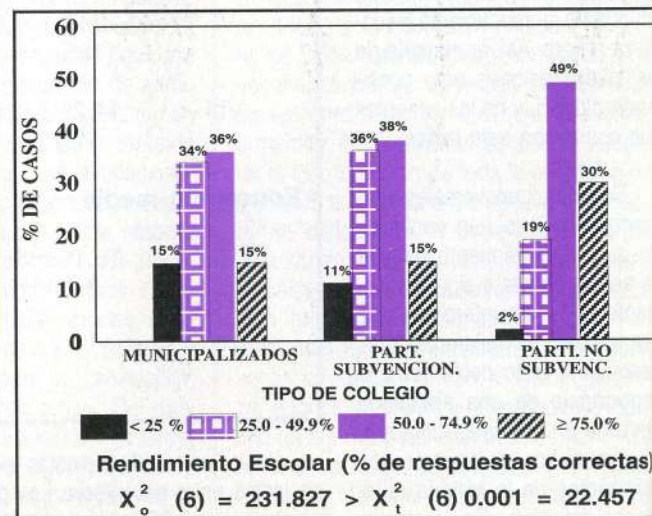


FIGURA 4. Rendimiento escolar (Castellano + Matemáticas) de estudiantes de educación básica y media según tipo de colegio. Chile. Región Metropolitana. 1986 - 1987.

miento escolar medido mediante pruebas de Castellano y Matemáticas, especialmente confeccionadas para tal efecto y sometidas a adecuadas pruebas estadísticas para su validez y confiabilidad, se asoció directa y significativamente con el nivel socioeconómico (Figura 2), escolaridad de los padres, ocupación de los padres, con la persona que ejerce el cargo de jefe del hogar, con la calidad de la vivienda, tenencia de la vivienda, sistemas de eliminación de excretas y abastecimiento de agua y recreación familiar, e inversa y significativamente con el tamaño del grupo familiar, hacinamiento, número de hermanos, lugar que ocupa entre los hermanos y alcoholismo familiar, asociaciones que se observaron en el rendimiento total (Castellano y Matemáticas), en Castellano y en Matemáticas. Sin embargo, la escolaridad de la madre es la variable más importante en su asociación con el rendimiento escolar. La Figura 3 ilustra el riesgo relativo (RR) encontrado entre ambas variables, considerando que el promedio de escolaridad de las madres fue de 10 años de estudio. Se observa que el RR fue de 2.04, lo que implicaría que aquellos niños cuyas madres tienen un nivel de escolaridad igual o inferior a 10 años de estudio, tienen el doble de probabilidad de obtener bajo rendimiento escolar. De esta forma, la escolaridad de la madre es una variable de trascendental importancia para el proceso educativo y que no debiera dejar de medirse en ninguna investigación, junto a las denominadas previamente, u otras que estime conveniente el investigador. Es necesario tomar debida consideración al hecho de que la mayoría de las investigaciones sólo contemplan el nivel socioeconómico (y no sus indicadores), variables que a pesar de asociarse significativamente con el rendimiento escolar, contribuye a explicar su varianza. Además, la madre es el agente educativo de mayor relevancia en materia de alimentación y nutrición.

FACTORES DEL SISTEMA EDUCACIONAL

Diversos estudios efectuados en países en desarrollo han cuantificado el impacto, entre otras variables, de las características de la escuela y de los maestros, sobre el rendimiento escolar. Es así como el tamaño de la clase, la utilización de textos escolares y la realización de tareas escolares en casa, entre otras variables, se han encontrado asociadas directa y significativamente con el rendimiento escolar. En relación a las características de los maestros, estas investigaciones han confirmado que la certificación, cali-

ficación académica, experiencia, nivel salarial e innovación en los métodos docentes, entre otras características, tienen un impacto positivo y significativo en el proceso enseñanza-aprendizaje. Por otra parte, el tipo de colegio al cual asiste el educando, se asocia significativamente al rendimiento escolar, siendo éste mayor en los colegios particulares no subvencionados (Figura 4). No obstante las investigaciones realizadas, en general, carecen de un enfoque global de la problemática del rendimiento escolar, por lo que se necesita mayor investigación al respecto, para establecer el real peso causal de estos parámetros en el rendimiento escolar.

De lo expuesto hasta este momento, es posible apreciar que la problemática del rendimiento escolar es de carácter multicausal, dependiendo de múltiples factores interrelacionados entre sí. Tal como se indicó previamente, aunque no existe una teoría sobre el rendimiento escolar, se constatan una serie de hallazgos, aislados e inconexos, faltando investigación educacional de carácter global, que permita establecer el real peso causal de los factores que inciden en el proceso educativo, que se han presentado en

esta revisión como más relevantes, y de otros, cuya importancia está por verificarse. Por otra parte, es necesario señalar que los hechos sociales son cambiantes y que cada educando es diferente de otro; de esta forma, el rendimiento escolar deficiente puede tener diferentes causas; ya sea, por ejemplo, se lo examine en estratos socioeconómicos altos, medios o bajos, y sus determinantes van sufriendo alteraciones a través del sistema educacional. Por estos considerandos, formular una teoría sobre el rendimiento escolar será una tarea difícil a la cual debemos abocarnos, ya que sería de gran ayuda para las políticas educacionales.

Agradecimientos

Los autores desean expresar sus sinceros agradecimientos al Ministerio de Educación de Chile, por todas las facilidades otorgadas para la realización de este trabajo; a los maravillosos niños y profesores, por su valiosa colaboración; a la Sra. Viola Lyon Larronde, por su excelente labor secretarial y computacional y a los Srs. Ignacio Aguilera y Leopoldo Salgado, por el trabajo fotográfico.

BIBLIOGRAFÍA

BUNGUE M. La investigación científica. Barcelona, Editorial Ariel, 1975; 486.

———. La ciencia, su método y su filosofía. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, 1975; 69-85.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Planes y programas de estudio para la educación general básica". Revista de Educación N° 79, 1980.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. "Planes y programas de estudio para la educación media". Revista de Educación 1982; 94: 5-9.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Diagnóstico de la educación chilena. Superintendencia de Educación. DOC. N° 11-934. CPEIP, 1974.

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Plan Nacional de Educación. Santiago, Chile, 1984.

DURÁN MC. Impacto de factores nutricionales en el rendimiento y deserción escolar en el área rural. Región Metropolitana. Chile. Tesis para optar al Grado de Magister en Planificación en Alimentación y Nutrición. U. de Chile. INTA. Santiago, Chile, 1989.

HAZBUN J. Alimentación y nutrición del edu-

cando y su impacto en el rendimiento y deserción escolar en el área rural de la Región Metropolitana de Chile. Tesis para optar al Grado de Magister en Planificación y Nutrición. U. de Chile. INTA. Santiago, Chile, 1990.

MERTON RK. Teoría y estructura sociales. México, Fondo de Cultura Económica, 1972; 95-127.

ODEPLAN. Plan Nacional Indicativo de Desarrollo 1977- 1982. República de Chile. Presidencia de la República. ODEPLAN, 1977.

POLLITT E. "Nutrición y logros escolares". UNESCO. Perspectivas, 1984; 14: 461-479.

REPÚBLICA DE CHILE. Políticas sociales y sectoriales. Presidencia de la República. ODEPLAN. Santiago, Chile, 1990.

SCHIEFELBEIN E, SIMMONS J. Los determinantes del rendimiento escolar: una reseña de investigación para los países en desarrollo. Ottawa: IDRC-TS 24 c. 1982.

SELLTIZ C. Métodos de investigación en las relaciones sociales. Madrid, Ediciones Rialp, S.A. 1974; 67-169.

SZÉKELY B. Los tests. Manual de técnicas de exploración psicológica. 5ª edición, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1966.

- Estudio realizado en la Biblioteca Municipal de Osorno revela que los alumnos de educación media son sus lectores más asiduos.

El aporte de una biblioteca es significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La Biblioteca Municipal de Osorno no escapa a esta realidad, y durante más de 50 años ha desarrollado su labor de servicio público. Dispone de 13.651 volúmenes, los cuales son solicitados por estudiantes de educación básica, media, superior y adultos no escolares, durante 8 horas diarias de lunes a viernes. El año 1993 fueron atendidos 24.831 lectores, facilitándose un total de 81.724 unidades de material bibliográfico.

Pasados 50 años de servicio a la comunidad, cabe preguntarse: ¿a qué tipo de usuario responde más esta biblioteca?, ¿qué áreas del conocimiento son las más solicitadas? ¿asisten más mujeres que hombres?, ¿concurren adultos no escolares a la biblioteca? Las respuestas a estas interrogantes son necesarias para buscar alternativas tendientes a responder a los requerimientos e intereses de sus lectores y optimizar su servicio a la comunidad.

Para tales efectos se han formulado los siguientes objetivos.

Generales:

- Conocer la situación real de la Biblioteca Municipal de Osorno respecto a sus lectores y requerimientos.
- Obtener información de los usuarios relativa a las necesidades culturales, recreativas y educacionales con el objeto de enriquecer el fondo bibliográfico y ampliar su cobertura de servicio.

¿QUÉ SOLICITAN LOS LECTORES?

Profs.: *Alejandro Sepúlveda Obreque*
 Universidad de Los Lagos
Ximena Leiva Rojas
 Biblioteca Municipal de Osorno

Los varones superaron a las damas en la petición de material bibliográfico.



Específicos:

- Identificar las áreas del conocimiento más requeridas por los lectores de la B.M.O.,
- Determinar el porcentaje de lectores de acuerdo al sexo, nivel educativo y tipo de enseñanza.
- Identificar las unidades educativas de aquellos lectores más asiduos.
- Responder a los intereses y necesidades bibliográficas de los usuarios en las áreas del conocimiento expresadas por ellos, como también, atraer y formar lectores desarrollándoseles el hábito de lectura.

METODOLOGÍA Y MUESTRA DEL ESTUDIO

El estudio se realizó en la Biblioteca Municipal de Osorno, institución dependiente de la Dirección de Desarrollo Comunitario de la Ilustre Municipalidad de Osorno, entre los meses de junio y octubre de 1993.

Para obtener la información requerida en la investigación, se determinó utilizar la técnica de muestreo simple al azar, la cual fue aplicada en tres momentos por 15 días c/u. La primera de ellas se tomó entre los días 21 de junio al 12 de julio, la segunda, del 9 al 27 de agosto, y la tercera, del 4 al 25 de octubre de 1993. Las muestras consideraron el 100% de los lectores que solicitaron material bibliográfico en los períodos estipulados, los que sumaron un total de 5.017 usuarios, en 45 días.

El criterio empleado en la aplicación de las muestras referidas fue establecido en forma intencionada, abarcando el inicio, a mediados y término del semestre, con un intervalo de un mes y medio aproximadamente.

La obtención de la información en cada una de las muestras, examinó los datos en las boletas de pedidos, las que se cuantificaron a diario durante quince días en los tres períodos señalados.

Una vez recopilada la información total se tabuló y procesó, para posteriormente vaciarla en una matriz de doble entrada.

DEFICIÓN DE TÉRMINOS

Área del conocimiento:

Tópico del cual trata el material bibliográfico, según la clasificación decimal de Melvin Dewey, quien agrupó el conocimiento humano en diez grandes áreas:

- 000 - Obras generales
- 100 - Filosofía
- 200 - Religión
- 300 - Ciencias Sociales
- 400 - Lingüística
- 500 - Ciencias Puras
- 600 - Ciencias Aplicadas
- 700 - Artes
- 800 - Literatura
- 900 - Historia y Geografía

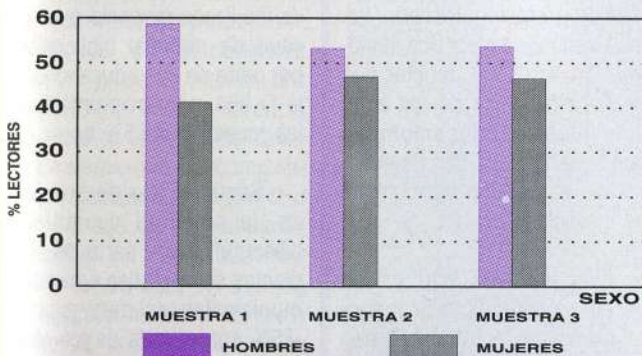
CUADRO 1

RESULTADOS:

Porcentaje total de lectores de la B.M.O. que solicitaron material bibliográfico, por muestras y sexo.

SEXO	% Muestra 1 21-jun-12 jul	% Muestra 2 9-27 agosto	% Muestra 3 4-25 octubre
Hombres	58,7	53,1	53,5
Mujeres	41,3	46,9	46,5

GRÁFICO 1: Porcentaje de lectores de la B.M.O. que solicitaron material bibliográfico, por muestras y sexos.



BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA, Roberto. 1990. Introducción a la metodología de la investigación. Perú, Ed. RA. 134 p.

Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos, 1991. Biblioteca Pública, Normas y Procedimientos. Santiago Chile, DIBAM. 151 p.

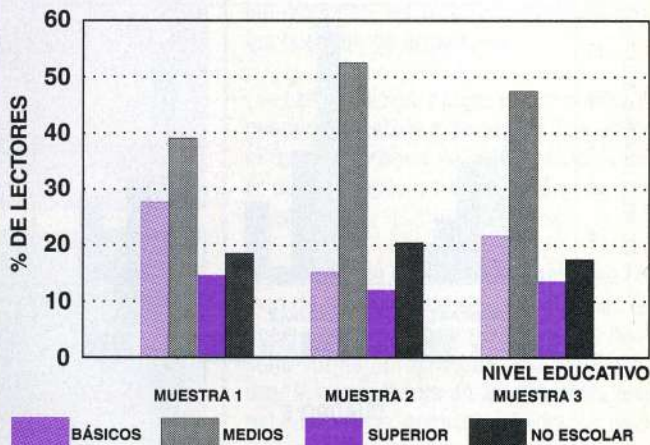
DEWEY, Melvin. 1979. Decimal Classification and Relative Index. Albany, Forest Press. 3 vols.

CUADRO 2

Porcentaje de lectores de la B.M.O. que solicitaron material bibliográfico, distribuidos por muestras de acuerdo al nivel educativo que cursan.

NIVEL EDUCATIVO	% Muestra 1 21 jun-12 jul	% Muestra 2 9-27 agosto	% Muestra 3 4-25 octubre
Educación básica	27,7	15,1	21,6
Educación media	39,2	52,4	47,4
Educación superior	14,5	11,9	13,5
No escolar	18,6	20,6	17,5

GRÁFICO 2: Porcentaje de lectores de la B.M.O. que solicitaron material bibliográfico, distribuidos por muestras de acuerdo al nivel educativo que cursan.

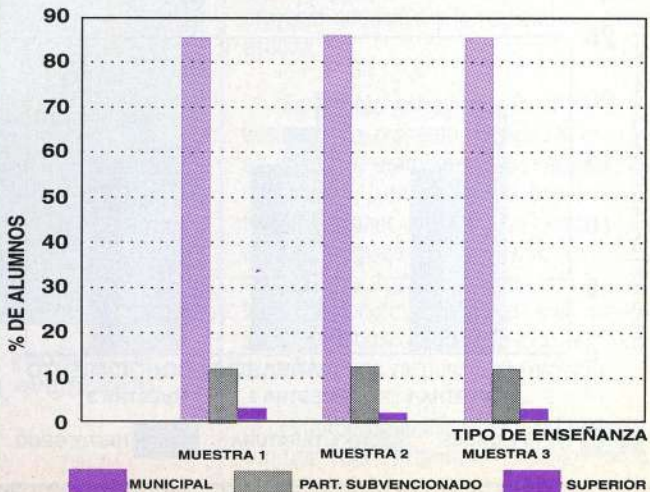


CUADRO 3

Porcentaje de alumnos (educación básica y media), atendidos por la B.M.O. según tipo de enseñanza.

TIPO DE ENSEÑANZA	% Muestra 1 21 jun-12 jul	% Muestra 2 9-27 agosto	% Muestra 3 4-25 octubre
Municipal	85,0	85,5	85,0
Part. subvencionado	12,0	12,5	12,0
Particular pagado	3,0	2,0	3,0

GRÁFICO 3: Porcentaje de alumnos (educación básica y media), atendidos por la B.M.O. según tipo de enseñanza.

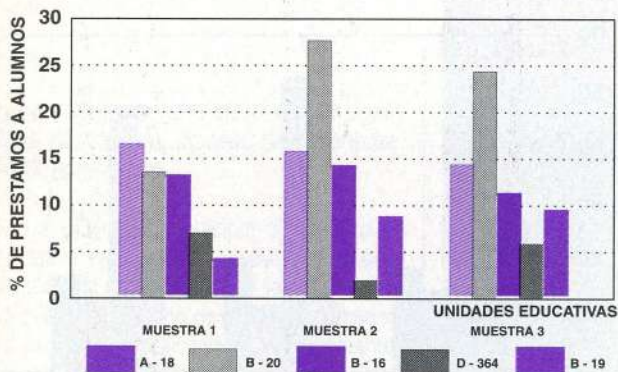


CUADRO 4

Porcentaje de préstamos bibliográficos a alumnos de educación básica y media, por unidad educativa (5 primeras).

UNIDADES EDUCATIVAS	%		
	Muestra 1 21 jun-12 jul	Muestra 2 9-27 agosto	Muestra 3 4-25 octubre
A-18	16,3	15,7	14,2
B-20	13,9	27,6	24,3
B-16	13,0	14,0	11,1
D-364	7,8	2,0	5,8
B-19	4,0	8,6	9,3

GRÁFICO 4: Porcentaje de préstamos bibliográficos a alumnos (educación básica y media) por unidad educativa (5 primeros).

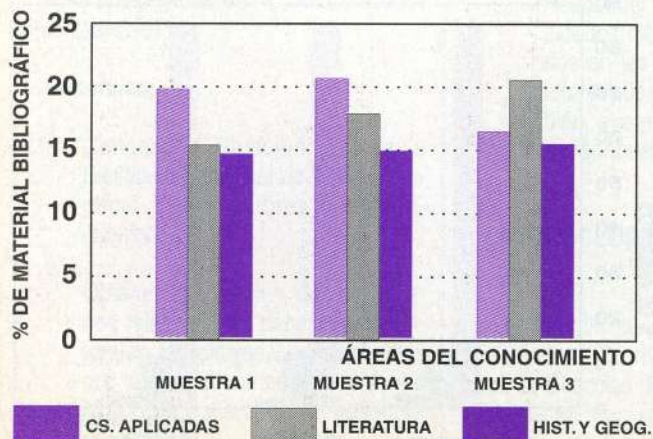


CUADRO 5

Porcentaje de material bibliográfico prestado por la B.M.O. a sus lectores, según área del conocimiento (3 primeras).

ÁREAS DEL CONOCIMIENTO	%		
	Muestra 1 21 jun-12 jul	Muestra 2 9-27 agosto	Muestra 3 4-25 octubre
Ciencias Aplicadas	19,7	20,4	16,3
Literatura	15,3	17,8	20,5
Historia y Geografía	14,5	14,8	15,3

GRÁFICO 5: Porcentaje de material bibliográfico prestado por la B.M.O., según área del conocimiento (3 primeras).



CONCLUSIONES

De los resultados obtenidos en el estudio se puede concluir lo siguiente:

Las áreas del conocimiento más solicitadas por los lectores de la Biblioteca, en orden de preferencia, fueron: Ciencias Aplicadas (Ciencias Médicas, Ingeniería, Construcciones, Manufacturas, Agricultura, Industria, Servicio Administrativo y Economía Doméstica) y Literatura (Poesía, Teatro y Novela). De esto se puede desprender que las materias técnico-profesionales son las más requeridas por los lectores, lo que podría denotar que en las bibliotecas de los establecimientos educacionales que imparten este tipo de enseñanza, el material bibliográfico es insuficiente.

Los lectores adultos no escolares tienen una importante presencia en la Biblioteca (19% aprox.), correspondiendo mayoritariamente a varones, que solicitan de preferencia periódicos y novelas.

Los lectores varones superan a las damas en la petición de material bibliográfico, registrándose 55,1% y 45% respectivamente.

Con respecto al nivel educativo de los lectores de la

Biblioteca, se pudo concluir que los estudiantes de Educación media son los que más solicitan apoyo bibliográfico en ésta (47% aprox.).

En relación a la procedencia educativa de los lectores más asiduos a la Biblioteca, estos son estudiantes de los Liceos B 20 (22% aprox.), y A 18 (15,5% aprox.), lo que se correlaciona con las áreas de conocimiento solicitadas, ya que el Liceo B 20 es de carácter técnico-profesional. Cabe mencionar que la Escuela de E.G.B. que se ubica después de los liceos respecto a la solicitud de material bibliográfico por parte de sus educandos, es la D 364, con un promedio en las muestras de 5% aprox.

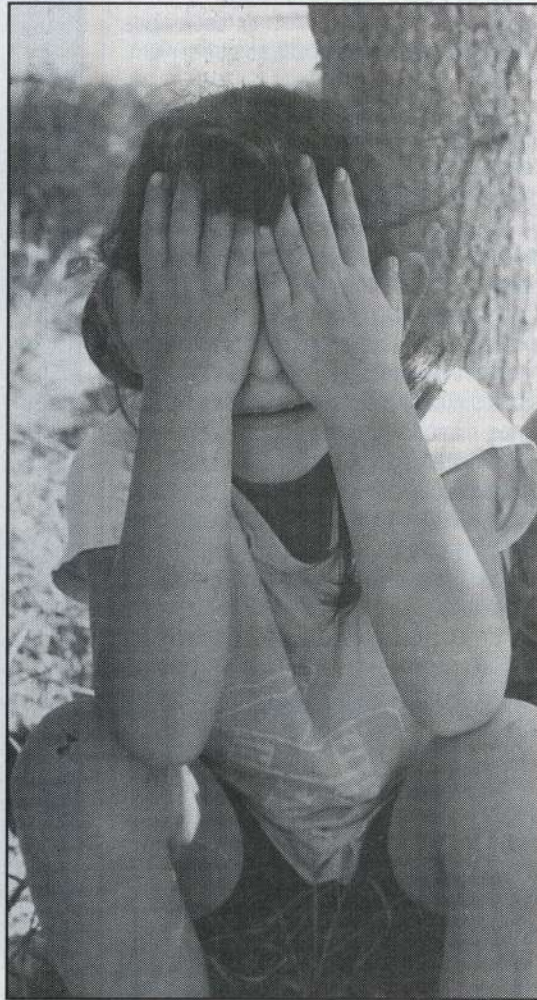
Según el tipo de enseñanza, la solicitud de material bibliográfico por parte de estudiantes de unidades educativas municipales es muy superior (85% aprox.) a la de los alumnos de las unidades educativas particulares subvencionadas (12% aprox.) y particulares pagadas (3% aprox.).

También se concluye que la cantidad de material bibliográfico prestado por la Biblioteca se mantiene más o menos similar durante todo el período escolar, como también los préstamos a diario, ya que no hay un día de mayor o menor prestación.

En la enseñanza de la Computación: **LOS EXPERTOS TIENEN LA PALABRA**

Prof. **Dr. Alfonso A. Padilla Garrido**
Programa
P. Universidad Católica

- Críticas sobre el rol de la Computación en el currículo.
- Todavía no se puede precisar con exactitud qué se enseña en Computación en los colegios.



A veces, hay verdaderos castigos en la evaluación.

No es posible analizar la problemática evaluativa en el contexto de los aprendizajes, sólo a partir de la evaluación como técnica, más aún en el caso de aquellos desarrollados a través de la herramienta computacional, por lo que parece pertinente iniciar el presente trabajo, que es parte de una conferencia que dicté en el marco del Quinto Encuentro de Educomputación, organizado por el Colegio Las Condes de la institución teresiana, en marzo de 1994, dando a conocer lo que ha sido, desde mi punto de vista crítico, la incorporación de la informática en el currículo escolar, para posteriormente centrarme en el problema de la evaluación de estos aprendizajes, con la intención de demostrar que la dificultad, al parecer, no es tanto la evaluación como técnica, sino la poca claridad que se tiene en cuanto a qué es lo que se enseña a través de esta herramienta y su forma de operar en el currículo escolar.

No es mi intención recurrir en este análisis a lo que se viene expresando desde hace tiempo sobre la importancia de introducir la computación en el sistema escolar, aspecto que en la actualidad no se duda, ni tampoco retomar discusiones polarizantes como la de los años sesenta o anteriores, que dan cuenta, por un lado, que es mejor que los alumnos programen a la computadora, posición defendida por el creador del logo, y no lo contrario, es decir, que las máquinas programen las acciones de los alumnos, cuando se usa el sistema "enseñanza asistida por ordenador", en donde los programas les explican las lecciones, les piden resolver ejercicios, les cuentan los errores, etc.

Las múltiples prácticas en educación pueden dar cabida a ambas posiciones; por lo tanto, el análisis se debe realizar a partir de los propósitos educativos, y no viceversa.

La década de los ochenta nos trae otro foco de discusión: no se debe enseñar lenguaje de computación porque no es necesario formar programadores, sino cómo usar la computadora en las diferentes asignaturas, lo que permitiría mejorar la enseñanza. Mis reflexiones actuales sobre el particular tratan de responder a la pregunta ¿qué hacer con aquellos alumnos (as) que demuestran un gran interés y capacidad para aprender informática?

Mi opinión sobre el tema es que el sistema escolar científico-humanista no tiene como fin preparar programadores; sin embargo, se puede salir de esta dicotomía diciendo simplemente que el propósito no es sólo formar programadores o usuarios, satisfaciendo esta necesidad por otros caminos como la educación extraescolar por ejemplo, en la medida de tener los recursos, considerando desde luego, el proyecto educativo y la realidad del centro escolar.

Es posible preguntarse cuál es la discusión en la presente década. Al parecer, en el uso de utilitarios versus multimedia o hipermedia, ¿es necesario seguir discutiendo sin tener claridad total? Observar el uso del lenguaje logo en versiones logowriter, "Cómo digitar imágenes con logowriter", o telecomunicaciones con logoexpress, o robótica con lego-logo, etc. etc., complican una respuesta al respecto.

El error es analizar esta problemática con una visión externa al currículo: qué es

lo que puedo introducir, y no interna a cada currículo; qué es lo que me sirve más. Y lo más grave es que la introducción de esta tecnología, al igual que otras, ha sido implementada desde afuera y no partiendo de un profundo estudio de factibilidad interna en varios centros educativos.

Es este el punto que quiero rescatar y dar a conocer lo que está pasando al respecto.

Colocarse dentro del centro educativo tiene sus ventajas para aclarar la manera como se traducen las propuestas teóricas. Es el ejemplo de cómo es efectivamente el uso de las computadoras en la enseñanza.

Se dice que los usos más comunes se pueden resumir en tres categorías: 1. Aprendizaje de lenguajes. 2. Uso de programas utilitarios. 3. Uso de programas educativos.

En la práctica, sin embargo, esta clasificación no se puede tomar estrictamente, ya que es posible observar aplicaciones en que estas categorías se confunden. Por ejemplo: si en un centro educativo utilizan el lenguaje logo, estaríamos pensando en su uso en aprendizaje de lenguajes, pero si se crea un software en logo, entonces se está en uso de programas educativos, pero no tan claramente, porque algunos de los softwares tienen el carácter de utilitarios, es decir, uso de programas utilitarios, y si a esto agregamos que es posible modificar, integrar partes y mejorar la programación, nuevamente se estaría hablando de aprendizaje de lenguajes.

Por otro lado, también es dable observar cómo está presente

la computación en los currículos: como talleres, con horario obligatorio en algunos cursos, en todos, a través de asignaturas, agregada a los planes de estudios, no oficializada, integrando oficialmente en los planes como asignatura obligatoria, etc.

Lo anterior explica la confusión que existe en las realidades escolares al respecto: diversas formas de entender este tipo de educación y variados enfoques, considerando la formación del docente, que muchas veces no es pedagogo, incluso conviviendo en un mismo lugar. Además, en muchos casos, una supervisión técnico-pedagógica que no se puede realizar por falta de conocimiento en este tipo de práctica pedagógica, por problemas actitudinales de los especialistas, pueden ser algunas de las razones, que según mi opinión son

necesarias transparentar, estudiar y solucionar.

A modo aclaratorio, es posible un punto de vista para el análisis de lo anterior, lo que podría ayudarnos a ordenar, organizar o racionalizar lo que estamos haciendo en la práctica.

Si la operatividad de la computación en el currículo escolar es pensada como asignatura, estamos diciendo que su incorporación es longitudinal y, por lo tanto, tiene vida propia, los contenidos y objetivos que persigue también deben ser propios, aun cuando necesite materias de alguna asignatura, las cuales se debieran estimar como un medio para favorecer los aprendizajes de los objetivos que se plantearon en computación como asignatura.

Por otro lado, si dicha operatividad es a través de las asignaturas, es decir, en forma transversal, como muchos dicen que es lo deseable, entonces estaríamos señalando que tiene vida dependiente y, por lo tanto, debe estar al servicio de contenidos y objetivos de las asignaturas que sirve.

Esto que quizás no es novedoso, es importante definirlo en cada centro educativo, porque solucionaría gran cantidad de problemas desde el punto de la perspectiva técnico-pedagógica. A saber: si un profesor de Matemática se interesa por ayudarse de la herramienta computacional, en forma personal o acompañado de algún experto, es posible entender el contexto en el que se desenvuelve, su propósito es que sus alumnos aprendan matemática, estaríamos mirando la computación penetrando transversalmente. Pero sí se trata de la computación como asignatura y se utilizan contenidos de matemática: ¿cuál es su propósito? ¿cuál es su contexto? Aquí nacen los conflictos de competencias.

En el primer caso es fácil determinar qué se enseña, en el segundo ¿aprendizajes en matemática, computacionales o ambos?

Estoy llegando al punto crítico, ya que según el modo como está presente la computación en el currículo tendrá claridad o no en cuanto a sus propósitos. Si esto no está claro y sistematizado, como es el caso reconocer existe en varios centros educativos, me atrevo a decir que entonces no hay planificación clara, no se puede precisar con exactitud qué se enseña, teniendo la computación una presencia en los currículos descontextualizados, caminando por el proceso enseñanza-aprendizaje sin rumbo.

El sistema escolar científico-humanista no tiene como fin formar programadores.





Si se hace diferencia entre la computación como asignatura, con objetivos propios y la computación al servicio de otra asignatura, como medio para lograr los objetivos de la misma, es posible determinar que los usos descritos anteriormente pudieran tener mejor aplicabilidad en una modalidad más que en la otra.

Pareciera que el aprendizaje de lenguaje tales como logo, basic, pascal, prolog, etc., y el uso de programas utilitarios como base de datos, procesador de textos, planillas de cálculo, graficadores, etc., tienen más efectividad, quizás en educación general básica, en el tratamiento longitudinal; es decir, la asignatura de Computación con objetivos propios, los que una vez dominados por parte del alumno, podría utilizar en su vida escolar en las diferentes asignaturas de enseñanza media y posteriormente en la educación superior, cualquiera sea esta.

Por otro lado, si la computación es entendida penetrando transversalmente el currículo, al servicio de los objetivos de diferentes asignaturas, lo más útil parece ser el uso de programas educativos, tales como: tutorial, ejercicios y prácticas, juegos didácticos, simulación, resolución de problemas, etc.

Es interesante la idea de focalizar más microscópicamente el problema y penetrar en los usos verdaderos que se da a la herramienta computacional, pero la necesidad de avanzar me lo impide.

EL CONCEPTO DE EVALUACIÓN

En el campo educativo, la evaluación es entendida como un proceso continuo y consubstancial a él y consiste en delinear,

obtener y proveer información útil para juzgar alternativas de decisión a tomar.

La evaluación es propia de la acción humana, por la necesidad que tenemos de eliminar la incertidumbre que se produce cuando emprendemos acciones con algún propósito, al intentar observar si se logró o no lo que se esperaba, y sobre esa base emprender nuevas.

Para obtener la información, es necesario una planificación previa, única manera en que podemos identificarla. En educación, por su carácter intencionado, son los objetivos que cada docente se propone alcanzar lo importante, por ser éstos los que se evalúan, es decir, la información que debemos obtener debe ser congruente con los objetivos, como es sabido.

Toda evaluación implica un grado de medición, y en tal sentido las alternativas a juzgar serán dependientes del grado de validez, confiabilidad y objetividad de la medición realizada. Esto, desde luego, redundará en las buenas, regulares o malas decisiones que tomemos.

Desde el punto de vista del objeto a evaluar que me preocupa -el aprendizaje- debemos tener en cuenta que la evaluación puede tener propósitos diferentes: diagnosticar, formar o poner una nota.

Uno de los grandes problemas que surge al respecto, es debido a la gran inquietud que muestran los docentes por las calificaciones, como una forma de que los alumnos respondan a sus intenciones educativas. Desean colocar notas a toda costa, con el argumento de que es la única forma en que los alumnos tomen en serio los aprendizajes computacionales. Como en la mayoría de los casos, estas calificaciones no tienen influencia en la promoción, las colocan junto a las notas que poseen los alumnos en asignaturas a las que asiste, creando un problema en la validez de dichas mediciones.

Si miramos el aprendizaje según tipo de evaluación y decisiones a las que sirve de base, es necesario distinguir si son de contexto, es decir, de objetivos a lograr, de recursos o medios para tales objetivos, de proceso o de producto.

Cualesquiera sea la situación, lo claro es que sin objetivos, la evaluación no existe, no se puede aplicar.

En definitiva: si los objetivos de aprendizaje son claros y precisos, si el instrumento que se va a aplicar para obtener la información tiene validez de contenido, es confiable y objetiva, si la información obtenida es pertinente, oportuna, útil, si se tiene claro el propósito: diagnosticar, formar o calificar, entonces se puede llegar con cierta seguridad a la toma de decisiones, "cierta seguridad" porque es imposible tenerla totalmente. Toda medición tiene grados de error, como es sabido.

Entonces ¿cuál es el problema en la

AHORA

HIGIENE Y AHORRO EN BAÑOS DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES

CON GARANTÍA

lamiglass
LTD

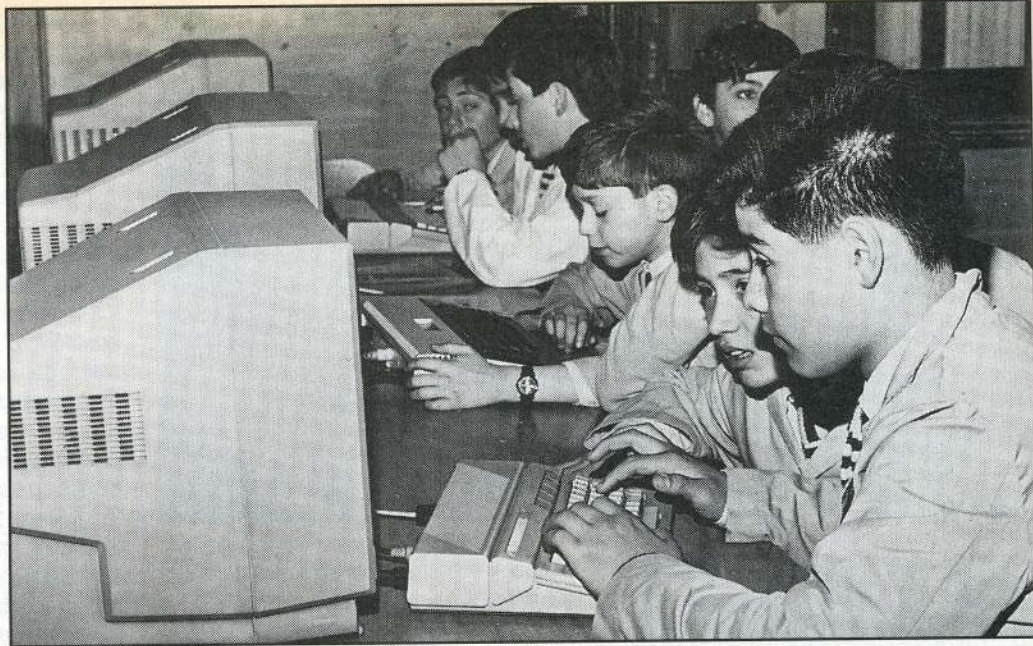
Estanque de descarga automática de poliéster reforzado con fibra de vidrio multidireccional. Tuberías de PVC y reguladores de flujo. Especialmente diseñados para cubrir las necesidades de establecimientos educacionales.

Servicio técnico, asesoría permanente y garantía por un año.

ISABEL RIQUELME 2486 - SAN MIGUEL

TEL. 5519077 - 5510002 - SANTIAGO

**Existe confusión
sobre el uso de la
Computación en
clases.**



evaluación de los aprendizajes en computación?

¿CÓMO DEBEMOS EVALUAR O QUÉ DEBEMOS EVALUAR?

Sin embargo, con algo de certeza es posible asegurar que el mayor problema desde el punto de vista evaluativo está en la poca claridad del qué evaluar.

Si el problema está en el cómo, y si se ha comunicado lo que se quiere, se podrá entender que el asunto pasa por la eficiencia de la técnica evaluativa, fácil de superar. Sin embargo, esta situación no estará libre de ser contaminada con el enfoque evaluativo que mueva la actitud del docente.

Cómo aplicar la función diagnóstico-tratamiento si su enfoque evaluativo es remedial o cómo le interesará tener calificaciones lo más decisorias posibles por su enfoque punitivo, ante la imposibilidad de aprendizajes logrando el interés o valoración de los alumnos por lo que le está ofreciendo, por ejemplo.

Lo crítico del asunto es cuando no se tiene claro qué evaluar. Por lo que no es un problema evaluativo sino más bien de programación, lo que se agrava si se tiene que colocar notas.

Por ejemplo: un profesor de Matemáticas debe evaluar sumativamente el logro de sus objetivos. Mientras sus instrumentos evaluativos sean congruentes con los objetivos, calificará y esa nota se incorpo-

rará al proceso de calificaciones que apuntan a demostrar, con todas las limitantes reconocidas, el rendimiento académico del discente en matemática, no produciendo conflictos con relación al desempeño en la asignatura.

Si nos colocamos en el caso del profesor de Computación que utiliza materias de matemática para alcanzar objetivos propios, y si evalúa sumativamente los logros de aprendizaje que considera son de matemática, independiente del profesor de asignatura, es decir, no desarrollado interdisciplinariamente, el pedir que se incorpore una calificación que él puso en el proceso que lleva el profesor de la asignatura de Matemática, es indudable que perjudica la validez de sus mediciones realizadas, más aún si esa calificación es el resultado no sólo de aprendizajes en matemática sino que también computacionales.

Para entender más el problema que se origina, podemos transferirlo al caso del profesor de Ciencias Sociales, que castiga la nota del alumno por razones ortográficas. Puede cambiar la verdadera calificación del alumno por motivos que no son los deseados por el objetivo, no correspondiendo a los verdaderos saberes del alumno, lo que no significa "que no debe evaluar la ortografía formativamente, sin calificar".

Ahora, si el proceso didáctico está en función de actividades descontextualizadas, sin claridad de propósitos, la verdad es que no hay cómo aplicar una evaluación de aprendizajes que no se sabe cuáles son.

Considerando el uso que se dé a la

computación en el proceso educativo, el problema está en definir qué enseñar, o mirado desde el punto de vista del alumno, qué aprendizajes lograr en ellos. La introducción de la computación como una actividad no definida y no contextualizada está ayudando para que su uso sea sin una reflexión crítica de programas educacionales, aplicados en la misma forma como muchos docentes emplean textos de estudios en sus prácticas pedagógicas, textual y dogmáticamente.

Se debe tener presente que innovar en educación significa convencerse que es imposible alcanzar aprendizajes en los alumnos si no se desarrollan actitudes favorables hacia el aprendizaje a través de la creación de un clima positivo y que el producto que se debe conseguir es la adquisición en ellos de hábitos de pensamiento, que se han de desarrollar durante el proceso educativo y que significa la disposición para pensar en forma crítica, creativa y autorregulada, en otra palabra: autónomamente.

Se ve el aporte de la informática para lograr estos aprendizajes, ya sea su penetración en el currículo en forma longitudinal o transversal, pero para ello es primordial aclarar su intencionalidad educativa, potenciar su manera diferente de práctica pedagógica, que, por sus características, facilita el motivar el discente y aplicar una enseñanza-aprendizaje interactiva, no necesitando utilizar alianza de la nota (calificación), para alcanzar sus objetivos con éxito y aportar al cambio que buscamos en lo educativo en el sistema escolar. Los expertos tienen la palabra.

EN LECTOESCRITURA NO SE PARTE DE CERO

Prof. **Sergio E. Manosalva Mena**
CEANIM

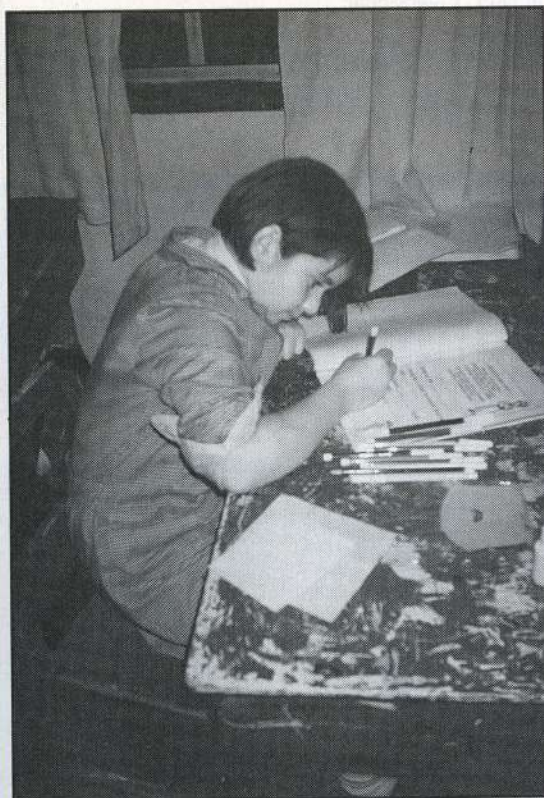
Para que el niño logre un adecuado dominio del proceso de la lectoescritura, es importante considerar sus capacidades cognitivas reales, es decir, su verdadera estructura cognitiva, desde donde se iniciará el proceso sistemático.

De acuerdo con su estructura cognitiva, el niño posee una competencia lingüística que le permite realizar sus propias inferencias acerca del lenguaje oral o escrito. Así, como dice Vigotsky, "el niño una vez que ingresa a una institución escolar no parte de cero", sino con sus propios esquemas cognitivos, los cuales se deben tomar en cuenta para dar significado a los nuevos aprendizajes, por una dinámica permanente de rompimiento del equilibrio inicial de los esquemas y adecuación o construcción de nuevos esquemas de conocimiento (fig.). Así el método utilizado puede facilitar o dificultar el aprendizaje de la lectoescritura, puede convertirlo en un proceso absolutamente mecánico (de base conductista) o en un proceso comprensivo, que adquiere significado y le es funcional a las circunstancias (de base constructivista).

Sea cual sea el método utilizado en la sala de clases, se conoce, según datos aportados por Emilia Ferreiro, los modos de representación que poseen los menores, los que hay que considerar para la enseñanza, dado que así el proceso se inicia desde los propios esquemas de elaboración, respetando las etapas de desarrollo.

ETAPAS DEL PROCESO DE APRENDIZAJE

Básicamente, son cuatro las etapas de aprendizaje del proceso de la lectoescritura, entendiendo este proceso como un sistema de representación del lenguaje. Aquí se hace necesario citar a Vigotsky "... el lenguaje escrito requiere trabajo consciente, puesto que su relación con el lenguaje interiorizado es distinta de la del lenguaje oral: la última precede al lenguaje interiorizado en el curso del desarrollo, mientras

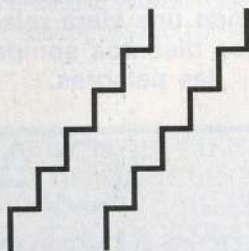


Son cuatro las etapas de aprendizaje del proceso de la lectoescritura.

- El método puede facilitar o dificultar el aprendizaje de la lectoescritura, puede convertirlo en un proceso mecánico o comprensivo.

- El lenguaje escrito requiere un trabajo consciente.

ESTRUCTURA COGNOSCITIVA
formada por un conjunto de esquemas de conocimiento.



NUEVA ESTRUCTURA COGNOSCITIVA
formada por un conjunto de nuevos esquemas de conocimiento

EQUILIBRIO

Se rompe el conjunto inicial de los esquemas.

DESEQUILIBRIO

Se adecuan o construyen nuevos esquemas de conocimiento.

REEQUILIBRIO

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

que el lenguaje escrito sigue al interiorizado y presupone su existencia (el acto de escribir implica una interpretación del habla interiorizada)".

Importante es el proceso en la práctica pedagógica, pues "...la lectura y la escritura se enseñan como algo extraño al niño y en forma mecánica, en lugar de pensar que se constituye en un objeto de su interés al cual se aproxima en forma inteligente" (Ferreiro).

Veamos las etapas:

Escrituras no diferenciadas

Son aquellos tipos de elaboración de los menores donde se observa el acto de escribir en sus manifestaciones formales, pero donde el niño no atribuye un significado específico a sus grafías. Estas pueden estar distribuidas por todo el espacio, sin orden aparente. Se observan círculos, rayas, líneas quebradas, curvas abiertas, etc.

Escrituras diferenciadas

Por imitación al adulto o a los modelos del ambiente, el menor va diferenciando sus grafías, les va dando significados. Sabe que los textos expresan algo y, por lo mismo, realiza letras en forma estable, pero les da significaciones distintas. Puede utilizar diferentes procedimientos como: modificar la cantidad de grafías, modificar la selección de las grafías o modificar el orden de las mismas.

Escrituras silábicas

Se va dando una relación más clara entre los distintos sonidos de las palabras con lo que el menor distingue a nivel gráfico. Construye las relaciones progresivamente desde la sílaba a la palabra, donde se distinguen cuatro fases. Estas son:

- correspondencia entre la sílaba oral y

un grafema cualquiera;

- correspondencia entre la sílaba oral y vocal con valor sonoro convencional;

- correspondencia entre la sílaba oral y vocal y consonante con valor sonoro convencional;

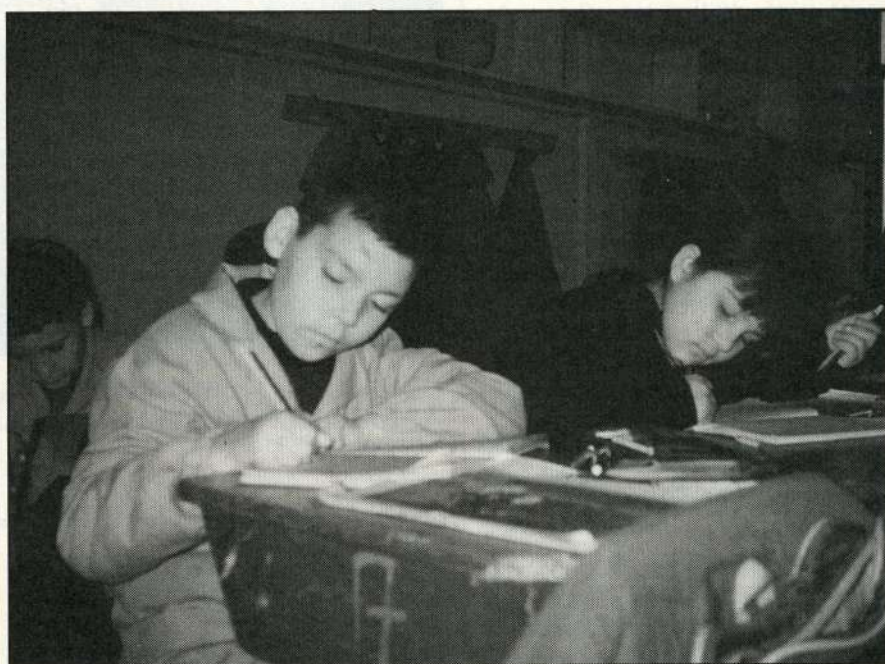
- correspondencia entre la sílaba oral y más de una grafía para cada sílaba hablada.

Escritura alfabética

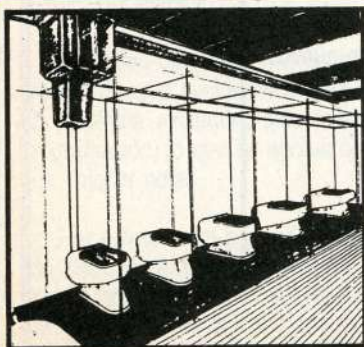
Los pasos anteriores llevan progresivamente al menor a encontrar la relación entre los sonidos de las palabras y sus grafías, correspondencia entre fonema y grafema. En esta fase el niño puede presentar algunas dificultades en el dominio,

como que las sílabas inversas las escriba en forma directa, omita letras dentro de sílabas complejas, agregue vocal a las consonantes, confunda letras por sonidos acústicamente próximos, etc., las que no atañen a errores por trastornos o problemas específicos del aprendizaje.

Si se tiene en cuenta, entonces, la forma de aprender de los niños y desde ahí se gatillan nuevos aprendizajes, con un contenido que les sea significativo y funcional, de acuerdo a su propia cultura, se podrá replantear el enfoque o metodología de la enseñanza en una perspectiva constructivista que incida en el proyecto curricular de la unidad educativa, donde se respeten y valoren las diferencias individuales y donde se responda a las necesidades educativas específicas que presenten todos los alumnos.



En la escritura silábica, el niño va dando una clara relación entre los distintos sonidos de las palabras.



CAMPS

DESCARGAS AUTOMÁTICAS

PAGUE EN
6 CUOTAS

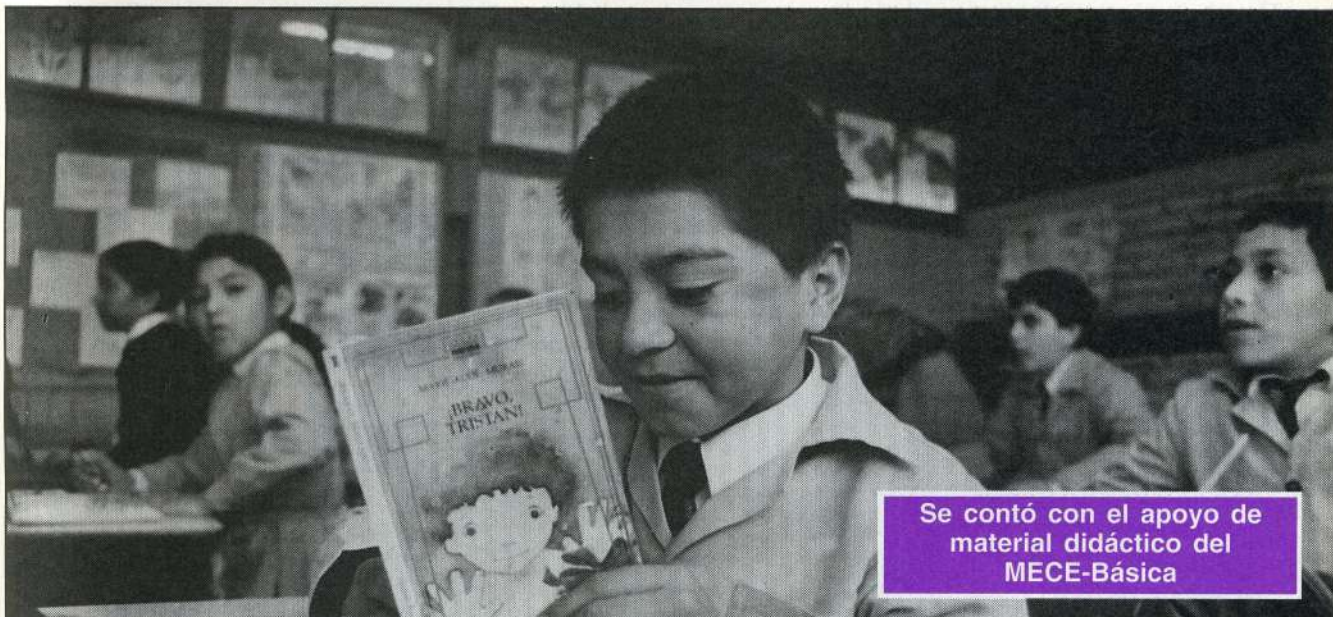
Instalaciones en cualquier punto del país,
garantías y servicio técnico.

Diagonal Paraguay 390 Depto. 153 Tel.: 2224361- Fax: 6325349 - Santiago.

MEDIOPUPILAJE PARA NO MORIR

Prof. **Beatriz Vivanco Ojeda**
Escuela Miguel de Cervantes
Villa Alemana

- Los profesores de Villa Alemana demuestran que pueden elaborar proyectos de calidad.



Se contó con el apoyo de material didáctico del MECE-Básica

55

Revista de Educación
N° 224

En diciembre de 1993, los profesores del Colegio Miguel de Cervantes y Saavedra, de Villa Alemana, asistieron a una reunión dramática en las oficinas del alcalde de la comuna. Allí, en presencia del Secretario General de la Corporación Municipal y del Jefe del Depto. Provincial Valparaíso, recibían la noticia de que la enseñanza media de su establecimiento se terminaba, debido a la escasa matrícula.

En la misma reunión se analizó el com-

portamiento de la matrícula de enseñanza básica en los últimos 5 años, y las conclusiones fueron poco alentadoras, pues se notaba un descenso constante. Ante esta realidad, el alcalde planteó a los profesores un desafío: revertir la tendencia, elevando la calidad del servicio que prestaban e implementar proyectos innovadores.

Durante el primer semestre de 1994, los docentes del establecimiento decidieron responder el desafío lanzado. Producto del trabajo en equipo, liderado por la directo-

ra, los profesores elaboraron un proyecto que consistía en la atención de medio-pupilage a 50 alumnos, como experiencia piloto durante el segundo semestre de 1994, extensivo al resto de los alumnos durante 1995.

El proyecto de mediopupilage consistía en la extensión de la jornada escolar de la mañana para 50 niños seleccionados de todos los cursos de prebásica y básica, que tuvieran problemas en su hogar por la ausencia de sus padres, debido a motivos laborales.

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS BÁSICAS
DEPARTAMENTO DE FÍSICA
MADEX

- Material experimental de bajo costo para la enseñanza de la Física en las áreas de: Mecánica, Ondas, Electricidad y Óptica.
- Guías de Trabajo para Alumnos.
- Diaporamas sobre tópicos de Calor y del Medio Ambiente.

INFORMACIÓN Y PEDIDOS

Departamento de Física - U.M.C.E.

Fono 2392522 - anexo 322 - FAX 2392067

Avda. José Pedro Alessandri 774 - Casilla 147
Ñuñoa - Santiago

Se contemplaba que los 50 niños pudiesen almorzar en el Colegio y en seguida dedicarse a actividades tales como: Higiene personal, recreación y deportes, lectura, apoyo escolar (tareas, estudio), formación valórica, con la participación activa de la familia, talleres.

En todas estas actividades, los niños serían atendidos por profesores del establecimiento, que entregarían parte de su tiempo libre o bien podrían ocupar realmente sus horas de actividades no lectivas. En cuanto al material necesario para hacer efectiva la labor de lectura y apoyo escolar, se pensó en usar los aportes hechos por el MECE-Básica como bibliotecas de aula, juegos, diccionarios, además de los recursos propios. También

(CAD), y sugirió que la jornada de la tarde pudiese ser considerada como anexa al CAD, que la Corporación Municipal administra en otro sector de Villa Alemana. Esta decisión del SENAME permitiría percibir una subvención mensual permanente, que posibilitaba asegurar con largueza la puesta en marcha del proyecto.

SE INICIA LA EXPERIENCIA

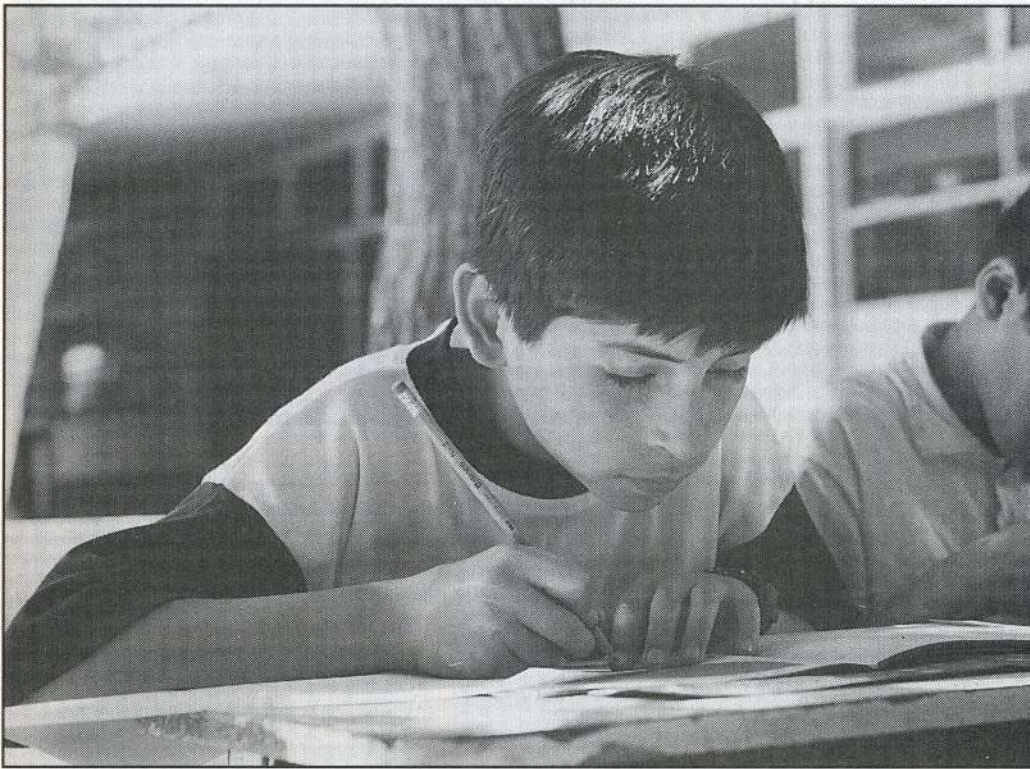
Así fue que en el mes de julio, después de las vacaciones de invierno, se dio comienzo a esta experiencia de mediopupilaje.

A dos meses de su iniciación, el proyecto está siendo evaluado en forma per-

ría de las rentas o a la inversión de recursos del Ministerio de Educación, aunque los aportes del MECE-Básica han sido muy importantes.

Es posible pensar en una coordinación de instituciones como la JUNAEB, el SENAME y colegios municipalizados, para implementar proyectos de mediopupilaje que atiendan a menores en situación irregular, mejorar la calidad de la atención recibida, elevar su rendimiento escolar, fortalecer la vida familiar, dándoles posibilidades concretas para salir de la pobreza.

- El aporte de SENAME a colegios



Cincuenta niños fueron seleccionados para el mediopupilaje.

se decidió pedir apoyo a la Corporación Municipal.

De todas maneras, quedaban algunas partes del proyecto que requerían de otros aportes. El tesón de los profesores les hizo tocar las puertas de la JUNAEB, institución que brindó el apoyo necesario para asegurar la alimentación (desayuno, almuerzo y onces) de los niños incluidos en el proyecto. Y viendo que aún había problemas que resolver para comenzar la experiencia, los profesores llegaron hasta la directora del SENAME, V Región, quien se entusiasmó con el proyecto, percibiendo en él una variable interesante para el trabajo que se hace en los Centros de Atención Diurna

manente, para perfeccionarlo en su aplicación y ver su proyección ampliada para 1995.

Aunque quizás sea muy temprano para hacerlo, se pueden señalar algunas enseñanzas que van surgiendo de esta labor:

- Un grupo de profesores, trabajando en equipo con un líder positivo al frente, es capaz de elaborar proyectos de calidad que les permite ser percibidos como profesionales dignos y eficientes.
- Las innovaciones no están necesariamente condicionadas a la mejo-

que puedan replicar esta experiencia, permitiría contar con recursos financieros destinados o ser invertidos exclusivamente en la atención de los alumnos (material, mejor alimentación, útiles, etc.) e incluso podría servir para implementar los ingresos de profesores que ocupen tiempo extra a sus jornadas en estos proyectos.

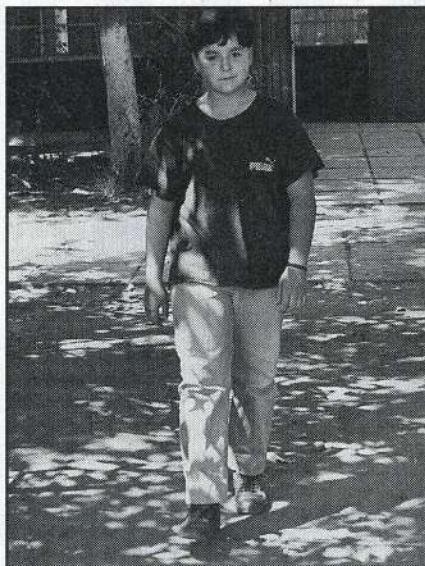
Finalmente, es importante señalar que el SENAME V Región, la SEREMI de Educación y los municipios de otras comunas observan con interés la ejecución de este proyecto con el objetivo de replicarlo en otras escuelas.

La Pedagogía:

UN OFICIO DE DESPEDIDAS

Francisco Roco Godoy
La Serena

• Todo verdadero profesor considera a sus alumnos como amigos, pero no así el discípulo.



LA PROFESIÓN DOCENTE

Un oficio es un hacer, una gestión que se orienta a la producción de algo, como evidencia la etimología del término: del latín *facere*, hacer. El oficio encuentra su justificación no tanto en el acto de ejecutar, sino más bien en el fin de la acción; esto es, en lo hecho, en el producto realizado. Así, por ejemplo, el poeta es poeta en tanto crea versos, el médico en tanto cura enfermos, el arquitecto en tanto diseña construcciones, etc. No es la posibilidad la que define al oficio, sino la actualización. Sócrates, acusado ante el Tribunal por corromper a los jóvenes denomina a quienes lo presiden "varones atenienses" y no señores jueces, porque sólo merecerán ese calificativo si resuelven con acuerdo a la justicia. Esto posibilita que cada trabajador encuentre ante sí el fruto de su esfuerzo: la casa hecha, el árbol plantado, el paciente sano.

La mayoría de las profesiones son actividades que operan sobre objetos, ya sean cosas o realidades sociales, y en las que se labora con individuos se imita la objetivación, despersonalizando mediante rótulos genéticos: clientes, ciudadanos, pasajeros, pacientes, etc. En un mundo en que las técnicas, medios e instrumentos de comunicación son más perfectos que en cualquier otro, la calidad de ella ha empobrecido considerablemente. La despersonalización creciente implica una lejanía, en cuanto los comunicantes no se sienten próximos ("prójimos") sino cada vez más desvinculados y lejanos.

Sin embargo, hay un oficio en el que es imposible la objetivación: la profesión docente. El profesor trabaja no con objetos, sino con sujetos, sus alumnos. Aun nominados con el rótulo de educandos, resisten la universalidad del concepto y se hace presente de manera inevitable la particularidad de cada uno, en la convivencia diaria de la clase, porque no hay idea alguna capaz de detener el flujo vital del entusiasmo juvenil. Por esa razón, todo verdadero profesor -en cuanto no es un mero instructor-, considera a sus alumnos como amigos. Ser amigo significa ayudar a ser, esto es, tener en cuenta los fines del otro y colaborar en su consecución. La realización del docente, consiste en poner su esfuerzo al servicio de la realización de sus alumnos, como da testimonio la vieja palabra pedagogía "arte de conducir a los niños".

Pero esta amistad es unilateral, porque el discípulo no considera al profesor su amigo (salvo excepciones). Se enfrenta al profesional y no descubre al ser humano que hay detrás. En rigor, el individuo no interesa, lo importante es la función que

desempeña. Esto explica la esencial ingratitud hacia el docente, cuya justificación es la siguiente:

El profesor es el encargado de crear las condiciones para que se aprenda, pero el descubrimiento de las verdades acontece en el alumno, en él se enciende la verdad "como la luz en el alma" (Platón).

No es extraño oír a algún alumno, próximo a egresar de su colegio, decir que nada le debe, puesto que aquello que sabe lo ha alcanzado por sí mismo; apreciación que no deja de ser cierta. Además, la verdad no tiene un carácter dogmático, hay siempre la posibilidad de replantearla, y ésta es tarea del discípulo. El mejor discípulo, a fin de cuentas, es el que va más allá que su maestro.

Pretender detener este fluir equivale a querer detener el devenir histórico de la humanidad. Por eso, grandes docentes han procurado la invisibilidad de sí mismos para dejar ser a sus discípulos.

Lo expuesto no es resultado de lo acontecido en una institución educativa en particular. Corresponde a lo dado históricamente. Aristóteles -en los albores del mundo occidental-después de casi veinte años de discipulado en la Academia de Platón, solía decir. *Amicus Plato, sed magis amica veritas* ("Amigo de Platón, pero más amigo de la verdad").

Estas razones explican la subvaloración hacia el trabajo docente. Incluso, acontece al propio profesor que cuanto inquiere por el fruto de su esfuerzo no lo encuentra como otros profesionales. Enseña para la vida y ésta se encarga de llevar a sus alumnos por el derrotero de cada cual. A la vera del camino, los mira marcharse y quizás sea tierra fértil para el desaliento, sobre todo si olvida que su oficio es un oficio de despedidas.

• Esta película debiera ser vista durante 1995, por ser la fecha en que el cine cumple 100 años.



CHAPLIN

NIÑO Y ADULTO

Prof. **Musia Rosa**
Especialista en Cine
Secreduc
Región Metropolitana

58

Revista de
Educación
Nº 224

Director y productor: Richard Attenborough.
Actores: Robert Downey JR., Dan Aykroyd,
Geraldine Chaplin, Anthony Hopkins,
Kevin Kline, Marisa Tomei, James Wood.

Música: John Barry.
Fotografía: Sven Nykvist.

Sir Richard Attenborough, de nacionalidad británica, es un laureado director cinematográfico que ha sabido recrear en las imágenes biografías de hombres notables, trabajo que ha realizado con gran acuciosidad y talento, para ser fiel las historias de los personajes elegidos.

Bástenos recordar El León joven, sobre los primeros años del gran estadista inglés Winston Churchill; Grito de libertad, sobre el asesinato del líder sudafricano Stephen Biko; Gandhi, la historia del adalid de la paz en la India, Mahatma Gandhi, y últimamente Tierra de sombras, la recreación de una breve e importante etapa romántica y dolorosa en la vida del escritor y filósofo inglés C.S. Lewis.

Con Chaplín, basada en dos de los 339 libros escritos sobre el gran comediante,



El actor
Robert
Downey
Jr. en el
rol de
Charles
Chaplin
la película
del mismo
nombre.

Attenborough ha logrado darnos a conocer simultáneamente a la persona del artista y al personaje creado por él, en una perfecta fusión filmica, la que permite también separar objetivamente ambas personalidades, la real y la de ficción, para aquilatar sus defectos y cualidades en su verdadera dimensión humana.

Es así como vemos en la pantalla a Chaplín niño y adulto, en Londres sufriendo la miseria y en Norteamérica gozando de la fortuna y el éxito, incomprendido y admirado a la vez, viviendo siempre el con-

trasentido de su vida. También, el tiene el poder de hacernos testigos momento mágico de la creación del personaje de la historia del cine, conpl mundialmente como Carlitos, Charlie, (o lot o simplemente Chaplin. Vemos el escena más lograda del filme, la trastid mación del actor en el hombrecito Isab bundo de figura esmirriada y andar cfa s que, con un sombrero pequeño, un p di lón enorme, un bigotito y un bastó cautivado a niños y adultos por más peli años, haciéndolos reír y llorar con site 1 riencia estrafalaria, su aptitud opump

• Esta película debiera ser vista durante 1995, por ser la fecha en que el cine cumple 100 años.



CHAPLIN

NIÑO Y ADULTO

Prof. **Musia Rosa**
Especialista en Cine
Secreduc
Región Metropolitana

58

Revista de
Educación
Nº 224

Director y productor: Richard Attenborough.
Actores: Robert Downey Jr., Dan Aykroyd,
Geraldine Chaplin, Anthony Hopkins,
Kevin Kline, Marisa Tomei, James Wood.

Música: John Barry.

Fotografía: Sven Nykvist.

Sir Richard Attenborough, de nacionalidad británica, es un laureado director cinematográfico que ha sabido recrear en las imágenes biografías de hombres notables, trabajo que ha realizado con gran acuciosidad y talento, para ser fiel las historias de los personajes elegidos.

Bástenos recordar El León joven, sobre los primeros años del gran estadista inglés Winston Churchill; Grito de libertad, sobre el asesinato del líder sudafricano Stephen Biko; Gandhi, la historia del adalid de la paz en la India, Mahatma Gandhi, y últimamente Tierra de sombras, la recreación de una breve e importante etapa romántica y dolorosa en la vida del escritor y filósofo inglés C.S. Lewis.

Con Chaplin, basada en dos de los 339 libros escritos sobre el gran comediante,



El actor
**Robert
Downey
Jr.** en el
rol de
**Charles
Chaplin** en
la película
del mismo
nombre.

Attenborough ha logrado darnos a conocer simultáneamente a la persona del artista y al personaje creado por él, en una perfecta fusión fílmica, la que permite también separar objetivamente ambas personalidades, la real y la de ficción, para aquilatar sus defectos y cualidades en su verdadera dimensión humana.

Es así como vemos en la pantalla a Chaplin niño y adulto, en Londres sufriendo la miseria y en Norteamérica gozando de la fortuna y el éxito, incomprendido y admirado a la vez, viviendo siempre el con-

trasentido de su vida. También, el filme tiene el poder de hacernos testigos del momento mágico de la creación del gran personaje de la historia del cine, conocido mundialmente como Carlitos, Charlie, Charlot o simplemente Chaplin. Vemos en la escena más lograda del filme, la transformación del actor en el hombrecito vagabundo de figura esmirriada y andar cómico que, con un sombrero pequeño, un pantalón enorme, un bigotito y un bastón, ha cautivado a niños y adultos por más de 80 años, haciéndolos reír y llorar con su apariencia estrafalaria, su aptitud optimista

frente a lo adverso y su corazón pleno de amor y humanidad.

UN IMPORTANTE ELENCO DA VIDA AL FILME

Robert Downey Jr. encarna a Charles Chaplin con gran talento, logrando reflejar la atrayente personalidad de este pequeño gran creador del séptimo arte. Recordemos que en sus películas no sólo era el director y el actor protagónico, sino que también el productor, el creador de los gags y de las historias y el compositor de la música de todas ellas.

El importante elenco que acompaña a Downey (donde se encuentra también la hija de Chaplin, Geraldine) contribuye exitosamente a recrear, junto a la escenografía, el decorado y la música de John Barry (África mía, María Estuardo, León de invierno), aquella época de los inicios de la industria del cine, donde reinaba la comedia en Hollywood en todo su esplendor.

La fotografía de Sven Nykvist (Gritos y susurros, Fanny y Alexander, Crímenes y pecados) y los movimientos de la cámara, puntualizan la acción, utilizando los recursos justos y precisos, para embellecer las imágenes y dar agilidad y ritmo a las dos horas y 20 minutos en que se desarrolla la interesante y atractiva historia.

UN TÍTULO DE CABALLERO

Chaplin, la película, es un digno y merecido tributo a Sir Charles Spencer Chaplin, el gran bufo y genio del cine, que fue investido con el título de Caballero por la reina Isabel II de Inglaterra, faltando dos años para su muerte, acaecida en Suiza, un 25 de diciembre.

Esta película debiera ser visión obligada durante 1995, por ser la fecha en que el cine cumple 100 años.

PRIMER PERÍODO FÍLMICO DE CHAPLIN

La filmografía de Charles Chaplin comprende un primer período con cerca de 70 cortometrajes, para continuar, a partir de 1920 con una docena de largometrajes cuyos títulos son los siguientes:

- * EL PIBE, 1920
- EL PEREGRINO, 1923
- * UNA MUJER DE PARÍS, 1923
- * LA QUIMERA DEL ORO, 1925
- * EL CIRCO, 1928
- * LUCES DE LA CIUDAD, 1931
- * TIEMPOS MODERNOS, 1936
- * EL GRAN DICTADOR, 1940
- * MONSIEUR VERDOUX, 1947
- * CANDILEJAS, 1952
- * UN REY EN NUEVA YORK, 1957
- LA CONDESA DE HONG KONG, 1966

* Casi todos estos filmes se encuentran en video.



Charles Chaplin, el genio del cine.

impacto
OLIMPICO

MESAS DE PING PONG

METÁLICAS, PLEGABLES, REFORZADAS PARA COLEGIOS - AROS BASQUETBALL MESAS DE BRIDGE Y TACA-TACA



REPARACIONES - DESPACHOS A PROVINCIA

En sus dos direcciones:

• SAN FRANCISCO 597

6392042 - 6326978 - FAX 6324176

• NATANIEL 1136 - FonoFax 5566152

ENCICLOPEDIA DE BIBLIOTECA

COMPUTADORA

1. OLOUMI, Atta

"Los superordenadores: ¿Qué máquinas y para qué?", p. 479-486. En Mundo científico, N° 146 (mayo 1994).

Plantea la cuestión del futuro de los superordenadores, pero sobre todo de la oportunidad de diseñar ordenadores "especializados". Propone algunos elementos de reflexión para elaborar una estrategia coherente en materia de equipos informáticos.

DINÁMICA DE GRUPO

2. AGUILAR, María José

Cómo animar un grupo: técnicas grupales. Buenos Aires, Kapelusz, 1992.

Define qué son las técnicas grupales y su diferencia con las técnicas de dinámica de grupos. Consejos prácticos sobre el uso de las técnicas y criterios para seleccionarlas adecuadamente; describe y clasifica técnicas en tres tipos de iniciación grupal, producción grupal y de medición, y evaluación grupal, señalando en cada caso para qué sirve, sus limitaciones y cómo realizarla.

ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS

3. RESNICK, Lauren B, y FORD, Wendy W.

La enseñanza de las matemáticas y sus fundamentos psicológicos, Barcelona, Paidós, Mec, 1990.

Presenta la historia de los intentos por parte de los psicólogos de dar forma a la enseñanza de las matemáticas desde la labor asociacionista de Edward L. Thorndike; hasta los estudios actuales de la información en el pensamiento matemático, pasando por la Gestalt, la escuela de Piaget y diversas ramas de la psicología conductista y cognitiva americana. Analiza cómo se lleva a cabo el pensamiento matemático experto, de cómo se desarrolla esa experiencia y de cómo la enseñanza puede mejorar el proceso de aprendizaje de las matemáticas.

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

4. QUIROZ, Gerardo

"Evaluación cualitativa: un aporte al mejoramiento de la calidad de la educación", p. 55-63. En Estudios pedagógicos, N° 19 (1993).

Describe y analiza los resultados de una evaluación cualitativa de un currículo en acción en un liceo de Inglaterra. Propone, sobre la base de un paradigma de evaluación iluminativa, detectar fortalezas y debilidades de programas educacionales en nuestro sistema educacional.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5. BOSQUE, Teresa y RODRÍGUEZ, Tomás

Investigación elemental, México, Trillas, 1991.

Contiene técnicas y procedimientos básicos necesarios para desarrollar una investigación. Introduce en la comprensión de los pasos que debe seguir para realizar una investigación, los lugares donde recopilar información y cómo procesarla. Incluye sugerencias para acumular datos.

POBREZA

6. MATTE, Patricia y CAMHI, Rosa

"Pobreza en la década de los 90 y desafíos futuros", p. 39-54. En Estudios sociales, N° 75 (trim. 1, 1993)

Caracteriza las dimensiones que presenta hoy en día la pobreza en Chile y plantea los principales desafíos futuros en desarrollo social, que puedan llevar a superar este problema que constituye prioridad nacional.

TELEVISIÓN

7. FERRES, Joan

Televisión y educación. Barcelona, Paidós, 1994.

Prepara para ver de manera reflexiva y crítica la televisión. Presenta claves para comprender y educar en el medio e incluye propuestas metodológicas para el análisis de programas.



PINTURA Y ESCULTURA DEL SIGLO XX

(Texto enviado a nuestra Revista por Libros Antártica, S.A.)

José Mateos, Editorial Ramón Sopena S.A., Biblioteca Hispania Ilustrada, Barcelona, España 1982, 459 páginas, 380 ilustraciones.

Amplia relación de las diversas tendencias artísticas de este siglo, como el modernismo, expresionismo, cubismo, el arte ingenuo, abstracto, el surrealismo, etc. en relación con el ambiente social de cada corriente.

Dice el autor: "...una de las funciones esenciales del arte es la de proponer mitos, símbolos, en los cuales la sociedad reconozca su actual división interna y la imagen de una unidad posible..." Picasso lo ha dicho claramente "Yo quisiera que el hombre no pudiera repetirse. Repetir es ir contra las leyes del espíritu, contra su fuga hacia adelante" (pág. 427).

RESEÑAS

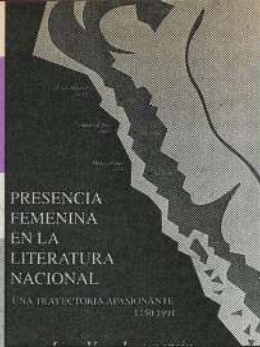
Teatro infantil. Saúl Schkolnik. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 118 páginas. Cuatro entretenidas obras para representar en el colegio.

Talleres para padres y apoderados. Nolfia Jorquera Axt. Impreso en Victoria, IX Región, agosto 1994, 67 páginas. Recopilación del trabajo, que desde hace años realiza la autora, como orientadora en las reuniones de apoderados de su liceo.

Nudo de víboras. Francois Mauriac. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 197 páginas. Famosa novela que profundiza en la desdicha de Luis, el protagonista.

La traducción del inglés al Castellano. Guía para el traductor y Glosario internacional para el traductor. Marina Orellana. Dos textos de Editorial Universitaria, tercera edición, Santiago, Chile, 1994, 362 y 645 páginas respectivamente. Obras orientadoras en la práctica de la traducción.

Educación sexual. Un enfoque cristiano. Karin Stevens M. Editorial Andrés Bello, Santiago,



PRESENCIA FEMENINA EN LA LITERATURA NACIONAL

Una trayectoria apasionante 1750-1991

Lina Vera Lamperein, Editorial Cuarto Propio, Colección Campana de Cristal, Santiago, Chile, 1994, 269 páginas.

Las primeras escritoras fueron monjas de convento, que se atrevieron a dar a conocer su vida y costumbres de la época, como Sor Úrsula Sánchez y Sor Juana López.

Más adelante surgen aquellas que asisten a círculos literarios y artísticos, y destacan por su creatividad literaria. Ya en el siglo XX, la mujer tiene la fuerza impulsiva de escribir sobre la sociedad chilena. El auge de la educación llevó a muchas a dedicarse a la literatura y sobresalir en ella.

El libro entrega un panorama sobre cada escritora y sus obras.

Chile, 1994, 40 páginas. Texto orientado desde una perspectiva cristiana para alumnos de 1º a 4º básico.

Una pena observada y Sorprendido por la alegría. C.S. Lewis. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 87 y 216 páginas respectivamente. El primer libro analiza sobre el dolor por la muerte de un ser amado, y el segundo es la autobiografía del autor en su conversión al cristianismo.

Emilia, intriga en Quintay. Jacqueline Balcells y Ana María Güiraldes. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 94 páginas. Novela de aventuras infantiles.

Guillermo el Vengador. Richmal Crompton. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile, 1994, 126 páginas. Entretenidos episodios del niño Guillermo y sus amigos.

Mirringa Mirronga. Textos de Rafael Pombo. Editorial Andrés Bello, Santiago Chile, 1994. Cuento sobre gatos, con bellas ilustraciones.

Prof. Marija Anic

LIBROS

LITERATURA



¿QUÉ SON LOS VALORES?

Introducción a la axiología

Risieri Frondizi. Breviarios el Fondo de Cultura Económica, tercera edición, Santiago, Chile, 1993, 236 páginas.

Es común hablar hoy día de la crisis de valores. Cada época histórica ha tenido su tabla de valores. En este volumen se aclaran problemas fundamentales en torno a ellos con las teorías y discrepancias de importantes filósofos. Por ejemplo, para Scheler el amor y odio forman el estrato superior de la vida emocional interconacional. Son actos espontáneos en los cuales los valores se amplían o restringen, puesto que el amor es un auténtico descubridor de valores; pero se le critica que ello no se puede fundamentar. Se dan muchos ejemplos para explicar diversas interpretaciones. Cada capítulo concluye con una bibliografía.

61

Revista de Educación
Nº 224

UN EXPERIMENTO CLÁSICO CON POLLUELOS

Prof. *Bartolomé Yankovic Nola*

Hacia 1880 predominaba la llamada Teoría del Germen, de Pasteur, que postulaba que todas las enfermedades -excluyendo las mentales y las de carácter traumático- tenían su causa en los microorganismos. Christiaan Eijkman (1858-1930), médico holandés demostraría, en 1896, que una enfermedad también podía producirse por deficiencia dietética, es decir, por falta de algún componente esencial en la dieta.

EL TRABAJO DE EIJKMAN

- En 1893, el gobierno holandés comisionó a Eijkman para que investigara la enfermedad conocida como beriberi, en Java, Indonesia, entonces colonia de Holanda.

- El beriberi es una enfermedad degenerativa, paralizante, que pueden sufrir tanto el hombre como los animales. Es una enfermedad de cierta ocurrencia en países cuya dieta se sustenta en el arroz.

- En una de sus formas, el beriberi presenta alteraciones neurológicas características: problemas para caminar, dolores en las pantorrillas y trastornos de la sensibilidad; en otra, se manifiestan alteraciones de tipo cardíaco: dilatación del corazón e insuficiencia circulatoria.

- La palabra beriberi deriva del chino y significa "no puedo", aludiendo a una característica general del mal: los enfermos tienen serias dificultades para moverse.

NADIE PARTE DE CERO

La ciencia progresa paso a paso, aunque de repente da algunos saltos... Los investigadores -procediendo con rigores antes de emprender un trabajo estudian la información disponible. Esto, además de



Christiaan Eijkman (1858-1930), científico holandés, fue uno de los pioneros de la investigación experimental sobre avitaminosis. Por su aporte a la ciencia, en 1929 fue galardonado con el Premio Nobel de Medicina.

insertarlos en un contexto definido, evita la duplicación de esfuerzos.

- Algunos de los datos que pudo manejar Eijkman fueron los siguientes:

* El beriberi adquiere mayor importancia como problema de salud hacia 1870, cuando se introdujeron molinos de acero para descascarar el arroz. Desde entonces, y durante 50 años, fue una enfermedad predominante en el Oriente.

* El único país de dieta rica en arroz, donde, sin embargo, no había problemas de beriberi, era la India. Allí existía la costumbre de sancochar el arroz antes de la molienda. (Hoy sabemos que este proceso de cocción parcial reduce la pérdida de tiamina, vitamina B1, sintetizada en 1936).

• La ciencia progresa paso a paso, aunque de repente da algunos saltos...

mina, vitamina B1, sintetizada en 1936).

* En 1882, el médico japonés Kanchiro Takaki demostró que la gente que comía arroz blanco sin cáscara, era afectada por el beriberi.

Sugirió reemplazar el exceso de arroz en la dieta por alimentos vegetales, carne y leche, y los resultados fueron excelentes.

* La situación de contexto de Eijkman era la siguiente: por una parte, la Teoría del Germen parecía ser general. Además, venía de trabajar con Roberto Koch, descubridor del bacilo de la TBC. No es de extrañar entonces que la primera hipótesis de Eijkman considerara a un microorganismo como causante del beriberi.

• **Hipótesis:** Si el beriberi se debe a un microorganismo...

• **Predicción:** Entonces, deberá ser una enfermedad contagiosa.

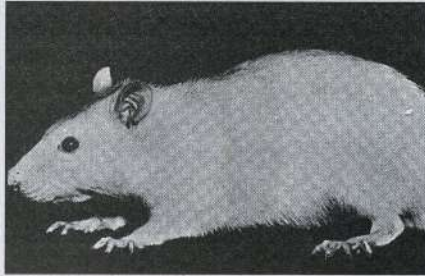
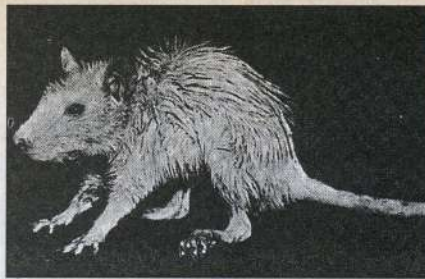
La suerte ayudó un poco a Eijkman. Observó que un grupo de pollos de su laboratorio había enfermado de polineuritis, enfermedad de signos parecidos al beriberi.

• **Experimento:** Eijkman hizo un experimento sencillo con polluelos, para averiguar si su predicción era o no verdadera: colocó, en una misma jaula, polluelos enfermos y sanos, y estos no enfermaron.

• **Conclusión:** El beriberi no sería enfermedad contagiosa. Esta conclusión no es definitiva, porque los datos -si bien claros- no son suficientes para establecer una afirmación categórica.

UN FELIZ ACCIDENTE...

En su serie experimental Eijkman observó, además, que algunos polluelos enfermos habían sanado. ¿Qué había ocurrido?



Consecuencias de la falta de vitamina B1 en la dieta: la rata de la figura superior presenta serias alteraciones, en cambio, la que recibe alimentación completa tiene un desarrollo normal.

rido? El encargado de las jaulas, por error les cambió la alimentación, dándoles arroz con cáscara en lugar de arroz sin cáscara. Eijkman razonó así:

- **Hipótesis:** Si el beriberi es un trastorno nutricional que se manifiesta cuando los polluelos comen arroz sin cáscara...
- **Predicción:** Entonces, si se les alimenta con arroz entero, con cáscara, no enfermarán.
- **Experimento:** Eijkman diseñó un experimento para averiguar si esta predicción era verdadera o no, y, por lo tanto, si la hipótesis podía seguir sustentándose.

UN EXPERIMENTO CLAVE

- Separó dos grupos de pollos, normales. Todos de la misma edad y peso similar. Mantuvo a los polluelos en condiciones ambientales idénticas en cuanto a temperatura, iluminación y horarios de alimentación. (Estas variables, constantes, se llaman variables controladas).

- Durante dos semanas, dio la misma cantidad de alimento a los polluelos, separando dos grupos: el grupo A, que alimentó con arroz con cáscara, y el B, alimentado con arroz sin cáscara. (El grupo A es el llamado grupo experimental; el grupo B es el experimento control).

- Los resultados fueron los esperados: muchos de los polluelos alimentados con arroz sin cáscara enfermaron. En cambio, ninguno de los polluelos alimentados con arroz entero desarrolló la enfermedad.

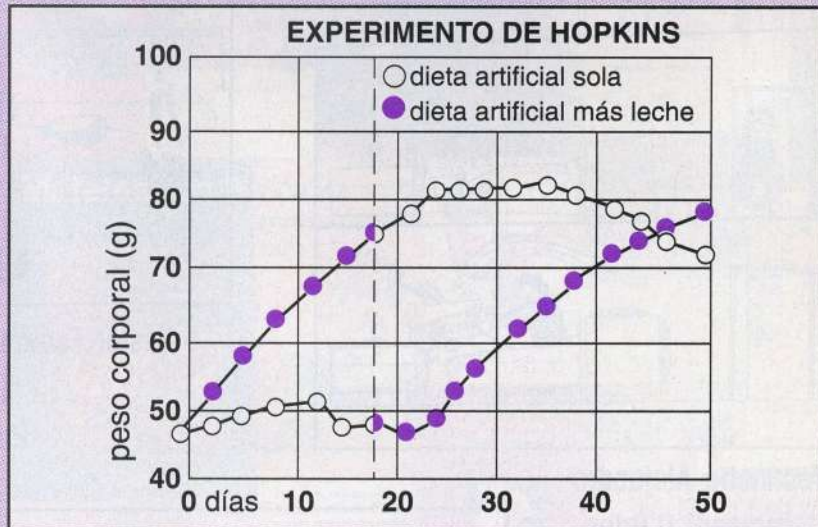
LAS CONCLUSIONES DE EIJKMAN

Eijkman supuso, al principio, que el grano de arroz contenía una toxina desconocida que sería neutralizada por alguna sustancia presente en la cáscara. En 1901, este error fue corregido por su compatriota Gerrit Crijns; el beriberi se producía como consecuencia de la falta de un factor nutricional en la dieta. Este factor actuaba en cantidades pequeñísimas, y su falta

producía graves alteraciones en el sistema nervioso. Posteriormente, Eijkman logró provocar polineuritis en polluelos, curándolos después con una dieta adecuada. No tardó mucho en extrapolar los resultados a los enfermos de hospitales...

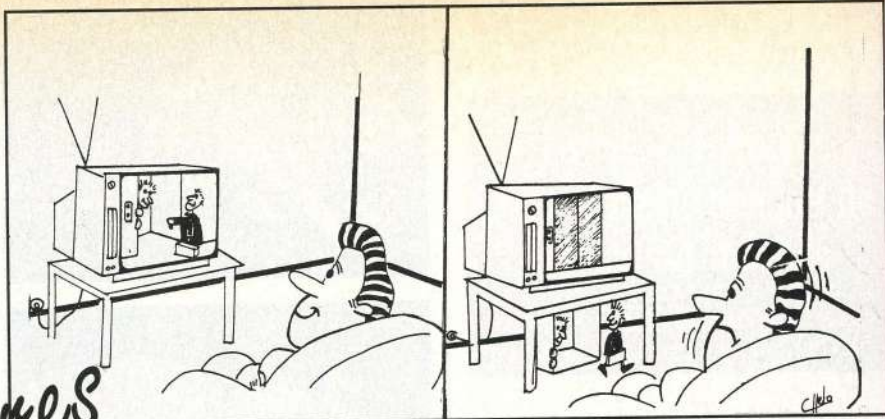
El formidable aporte de Christiaan Eijkman, un investigador acucioso, tenaz, abrió las compuertas que permitieron, en 1912, el descubrimiento de las vitaminas.

El 1929, Eijkman obtuvo el Premio Nobel de Medicina por su descubrimiento de las "vitaminas antineuríticas". Con ello, su aporte a la ciencia tuvo reconocimiento universal.



En la época de Eijkman se profundizan las investigaciones en relación a las vitaminas: en 1912, el bioquímico inglés Frederick Hopkins separó dos grupos de ratas: a uno lo alimentó con productos purificados que contenían las sustancias que se creían entonces necesarias en la dieta (dieta artificial sola: grupo control). Después de un tiempo (variable independiente), observó que las ratas detenían su crecimiento (variable dependiente o respuesta), y que este desarrollo volvía a reanudarse (variable dependiente, respuesta) una vez que se agregaba a la dieta una pequeña dosis de leche fresca (variable experimental, independiente). En este momento, el grupo control se transforma en grupo experimental.

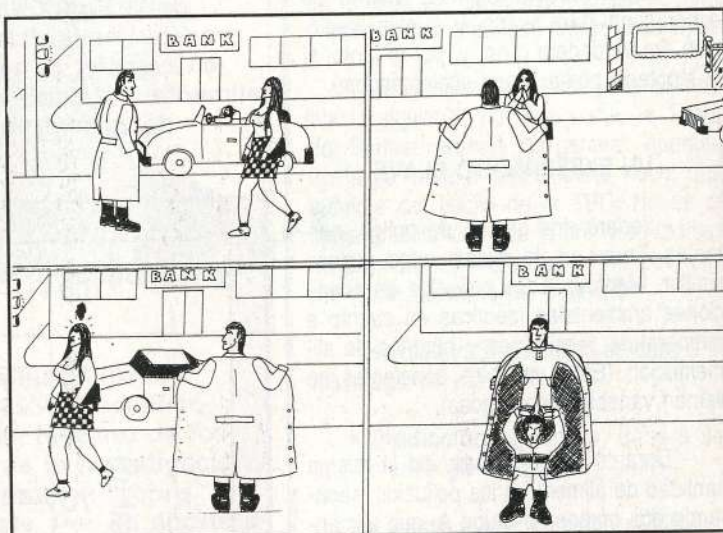
SALON NACIONAL DE
IV
 GAGS ESCOLARES
 Los Ganadores



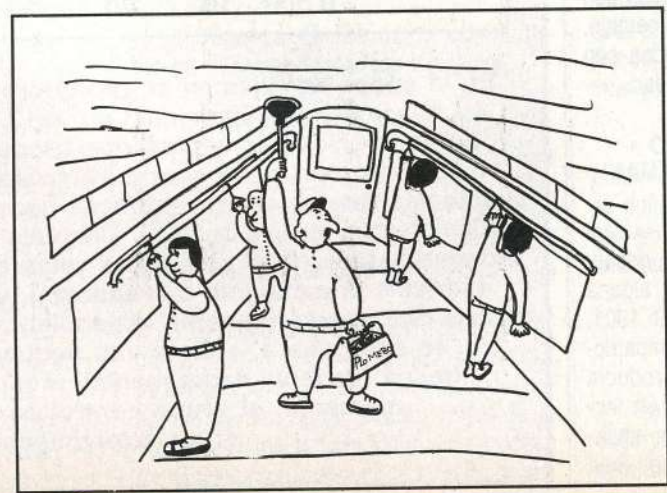
Marcelo Harrison Vega
 MENCIÓN HONROSA
 Liceo Politécnico A 2
 E. Básica - Arica - I Región



Yeannette Alejandra
 Isasmendi O'Brien
 MENCIÓN HONROSA
 Liceo Politécnico
 Belén - 8° A
 Copiapó - III Región



Néstor Fabián Caro Pérez - MENCIÓN HONROSA
 Liceo de Hombres B 2
 Punta Arenas - XII Región



Juan Pablo Cisternas
 Fortune
 MENCIÓN HONROSA
 Colegio Inmaculada
 Concepción
 1° E. Media
 Santiago (Vitacura)
 Región Metropolitana

ACERQUEMOS A LOS NIÑOS Y A LOS JÓVENES A LA LECTURA

MATERIAL DE LECTURA COMPLEMENTARIA
PARA LA EDUCACIÓN CHILENA
EDITORIAL UNIVERSITARIA



Señor Profesor:

Adquiera nuevas metodologías. Nuestros textos han sido creados pensando en su perfeccionamiento y en los intereses de sus alumnos, bajo la mano experta de profesionales chilenos altamente calificados y elogiados a nivel internacional.

Adquiéralos en las mejores librerías del país, o solicite un representante a:
María Luisa Santander 0447. Teléfono 2237468



Richmond
ENGLISH

the way forward

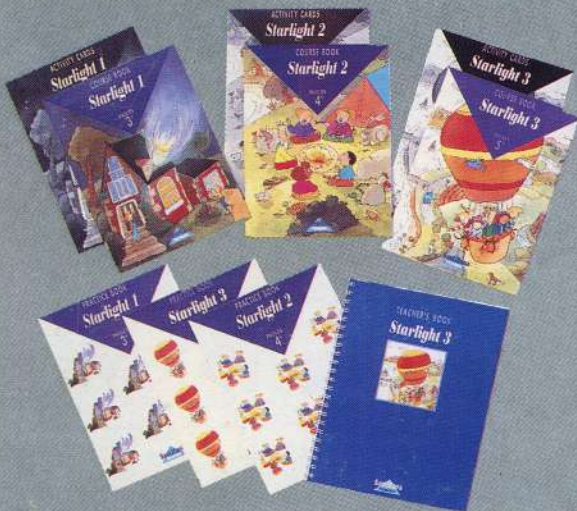
La nueva alternativa para el idioma Inglés



SERIE BOOMERANG



SERIE FREEFORM



SERIE STARLIGHT



**FLASHCARDS
Y CASSETTES**

Editorial Santillana, líder en publicaciones educativas, en conjunto con la Editorial Británica "Richmond English" han desarrollado el más efectivo programa de Inglés para los países de habla hispana, él que está a disposición de todos los docentes del país en las buenas librerías y en nuestra sala de ventas.

Distribuye en Chile
con el respaldo técnico.

 **Santillana**

Pedro de Valdivia 942 • Teléfono 2513374 Fax 2748221