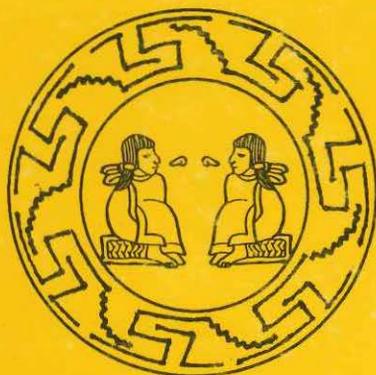


481  
11

481

# revista latinoamericana de innovaciones educativas



*Una realización de la  
comunidad educativa americana*

Año IV, Nº 11 - 1992. ARGENTINA

## ILUSTRACION DE TAPA

Los MEXICAS o AZTECAS hablaban la lengua *náhuatl*, de sonido suave y melodioso. El *náhuatl* pertenece a la familia lingüística nahuatlana y está emparentado con varias lenguas que se hablaban en el norte de México y en el suroeste de los Estados Unidos.

En *náhuatl* las palabras, mediante prefijos y sufijos, cambian de sentido y se pueden formar largas palabras juntando varias raíces. Por esa flexibilidad y por el bello sonido, la lengua es de alto valor literario. Existen abundantes textos recogidos en el siglo XVI que forman versos, discursos, cantos y otros géneros literarios que componían los sabios mexicas y que los maestros de la palabra o *temachtiani* enseñaban a todos los habitantes. Los *temachtiani* se representaron en los códices y pinturas con una voluta en los labios, significando así que hablaban. Cuando los parlamentos eran poéticos, la voluta se adornaba con flores para significar la belleza del discurso. Ellos decían esos discursos, cantos y poemas, con "flores y cantos", es decir con bello lenguaje

de	
NTACION	
entro	30-3-93
Remitente	ARC
Intervino	



**República Argentina**  
**Ministerio de Cultura**  
**y Educación**



**Organización**  
**de los**  
**Estados Americanos**

# revista latinoamericana de innovaciones educativas

una realización de la comunidad educativa americana

*Es una Actividad Regional del Proyecto Multinacional de Educación Básica de la O.E.A., a cargo de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.*

**CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA**

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

**Ministerio de Cultura  
y  
Educación**

Ministro de Cultura y Educación  
Ing. Jorge RODRIGUEZ

Secretario de Educación  
Dr. Carlos G. FREYTES

Subsecretario de Planeamiento e  
Innovaciones Educativas  
Dr. Jorge Oscar AGUILERA

Director Nacional de Tecnología  
Educativa  
Prof. Horacio Néstor FILIPPO

Director del Proyecto Multinacional de  
Educación Básica en Argentina  
Prof. Sergio Luis ESPAÑA

**Secretaría General de la Or-  
ganización de los Estados  
Americanos**

Secretario General - OEA  
Dr. Joao C. BAENA SOARES

Secretario Ejecutivo a.i. del CIECC/  
O.E.A.  
Dr. Juan Carlos TORCHIA  
ESTRADA

Director del Departamento Asuntos  
Educativos  
Dr. Getulio CARVALHO

Coordinador Regional  
Dr. Leonel ZUNIGA

Representante de la OEA en la  
República Argentina  
Dr. Benno SÄNDER

**revista latinoamericana de innovaciones educativas**

Dirección  
Prof. Horacio Néstor FILIPPO

Coordinación General  
Dra. Martha Tomé  
(Espec. Princ. PRODEBAS/OEA)

Consejo Asesor  
Colombia/El Salvador/Guatemala/Venezuela

Coordinación Editorial  
Elba Emma Díaz/Cesárea Victoria Pisani

Colaboran en este número  
Berta P. de Braslavsky/Martha Arango Montoya/Ernesto Toro Balart/ Alberto Pinto.

Distribución  
Centro Nacional de Información Educativa

---

REDACCION Y ADMINISTRACION: Paraguay 1657 - 2º piso.  
Buenos Aires -1062-. Argentina. Tel. 41-2812/812-4134

# Sumario

## revista latinoamericana de innovaciones educativas

Año IV, N° 11, Diciembre de 1992

### Editorial

- Una Empresa Común 5

### Opinión

#### COLUMNA

- Teoría Socio - Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial, por Berta P. de BRASLAVSKY 11

#### DOCUMENTOS

- Atención Integral al la Niñez. Alternativas Innovadoras y Acciones Complementarias, por Martha ARANGO MONTOYA. 29
- El Proceso de Integración Educativa en el Contexto del MERCOSUR. 61

### Innovaciones Educativas

#### EXPERIENCIAS

- Chile. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: SIMCE, por Ernesto TORO BALART. 81
- Costa Rica. Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta, por Lic. Alberto PINTO. 133

- RESUMENES ANALITICOS 181

### Publicaciones y noticias

- PRESENTACION DE PUBLICACIONES 193

Las opiniones expresadas en los artículos firmados, son responsabilidad de sus autores y no comprometen a la Dirección Responsable de la publicación. Se permite la reproducción total o parcial de los contenidos de la Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas, citando la fuente.

# editorial

## Una empresa común

Este espacio, usualmente lo utilizamos para dialogar con nuestros amigos lectores sobre distintos aspectos de la problemática educativa de América Latina y el Caribe. Sin embargo, en esta oportunidad, nos parece que es otro el destino que debemos darle.

Esta Revista nació con el propósito de constituirse en un canal de comunicación que asegurará la constante actualización de la información del campo educativo para toda la comunidad americana. De esta forma, pretendíamos contribuir al mejoramiento de la educación en nuestros países, permitiendo que, con el conocimiento de lo realizado en cada uno de ellos, todos pudieran estar en posibilidades de implantar o adoptar las experiencias conocidas. Intentábamos comenzar un largo camino que nos llevara a constituirnos en un centro de discusión de los problemas comunes.

Para lograrlo, planteamos la necesidad de un doble compromiso. Por nuestra parte, y con el apoyo del Departamento de Asuntos Educativos de la OEA, nos proponíamos asegurar todos los recursos posibles para obtener un buen nivel y perseverancia en el esfuerzo de editar la Revista. Pero también solicitábamos la colaboración de los países de la Región, a través del envío de materiales para su publicación.

Hoy renovamos ese pedido y lo hacemos extensivo a todos aquellos que tengan la oportunidad de recibir nuestra publicación. Somos concientes del esfuerzo solicitado, y desde ya

nuestro agradecimiento, pero también lo somos de la imperiosa necesidad de empeñar nuestras mejores energías para elaborar, entre todos, un instrumento idóneo de comunicación educativa que ayude, aunque modestamente, al mejoramiento de nuestros sistemas educativos.

Siguiendo con nuestra línea editorial, ya definida en estas mismas páginas en anteriores números, el tema de la calidad de la educación no podía estar ausente, aunque esta vez desde un encuadre diferente.

En general, se habla sobre el tema partiendo desde una determinada perspectiva conceptual, individualizando las distintas variables, dimensiones e indicadores que incluye, y señalando las acciones concretas que el sistema educativo implementa, buscando mejorar los resultados de su gestión.

Aquí, en cambio, al problema de la calidad de la educación se lo aborda desde los resultados del accionar de los agentes educativos.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE-, es una experiencia que se localiza en Chile y que llega aquí a través de un documento elaborado por Ernesto Toro Balart donde se trata el mejoramiento de la calidad de la educación pero a partir de una estrategia que consiste en "obtener información sobre el desempeño del sistema educativo y distribuirla a quienes toman decisiones, tanto a nivel central cuanto en las unidades educativas". El SIMCE mide los niveles de calidad de esas unidades a partir de un conjunto de "estimadores", para los cuales se desarrollan instrumentos de medición, constituyéndose en la etapa evaluativa de un proceso más amplio que tiende a ese mejoramiento y que permite reciclarlo y perfeccionarlo.

El Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta es una experiencia desarrollada por el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a través de su Dirección de Asesorías Generales de

Educación de Adultos y el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER).

El trabajo que presentamos fue elaborado por el Lic. Alberto Pinto y describe esa experiencia, que constituye un ejemplo de lo que pueden realizar los países con buena y larga tradición educativa escolarizada, cuando se convencen de los logros que pueden obtener cuando intentan experiencias "abiertas" con adultos en el campo de la educación básica.

**Atención Integral de la Niñez. Alternativas Innovadoras y Acciones Complementarias**, es un documento elaborado por Martha Arango Montoya, prestigiosa especialista en temas educativos latinoamericanos. En él, la autora plantea la impostergable necesidad de integrar y articular los sistemas de atención a la niñez en función de una correcta definición de las diversas necesidades -educativas, de salud, nutrición, etc.- de los grupos marginados de la sociedad.

Hoy día, sostiene, ello no ocurre, y el gran desafío que tienen los países es precisamente, el de "establecer alianzas y crear mecanismos para llegar a esos grupos y aumentar la cobertura del sistema". En ese sentido, señala, los programas no convencionales, orientados por organizaciones no gubernamentales, han avanzado mucho.

Finalmente, puede encontrarse en este documento un análisis de las distintas experiencias que, sobre el tema, se realizan en nuestros países de América Latina y el Caribe y aún las que se desarrollan en otras regiones del mundo.

El otro documento que se incluye en este número, **El Proceso de Integración Educativa en el Contexto del MERCOSUR**, fue elaborado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

Como organismo encargado de la Coordinación de la Comisión Educativa, Cultural y Científico-Tecnológica para la integración educativa en el

MERCOSUR, plantea cómo se incorporan las dimensiones culturales y educativas en el proceso de integración económica iniciado por los cuatro países signatarios del Tratado.

Mas allá de cualquier otra apreciación, este documento tiene el valor de lo actual, señalando las áreas temáticas y líneas de acción que, hoy día, se están desarrollando en esos países para "profundizar y ampliar la cooperación entre ellos, así como con el resto de los países de la Región".

Hemos dejado para el final, pero en esta oportunidad para resaltarlo, el hecho de contar nuevamente con la colaboración de Berta Braslavsky (Ver: *La Lectoescritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico*; Rev. Lat. de Innov. Educativas N° 4. 1991, pág. 89-150). En esta oportunidad somos el vehículo a través del cual la citada especialista puede llegar a toda la comunidad educativa americana con la disertación de cierre de las XI Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay con el tema *Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial*. Discurre aquí, sobre la necesidad de fortalecer las estrategias políticas de la alfabetización a través de la educación formal y, en ese marco, el rol que debe cumplir el maestro en el aula.

La presentación de estos materiales y de aquellos incluidos en otras secciones, en especial "Resúmenes Analíticos", nos permiten estar con ustedes, lectores interesados en estos temas, y reflexionar juntos nuevamente.

*Como siempre lo decimos, esta publicación es una realización compartida de la comunidad educativa americana", y solo entendiéndolo así podrá tener éxito en el logro de sus objetivos.*

Hasta la próxima.

# opinión



# columna

## Teoría Socio-Histórica Cultural y el Rol del Maestro en la Alfabetización Inicial \*

Por Berta P. de Braslavsky \*\*

Creo que la alfabetización inicial depende sustancialmente de una estrategia política en determinadas condiciones históricas. Y de la pedagogía, en particular de la didáctica, concebida como un todo donde el subsistema didáctico propiamente dicho interroga a otros subsistemas, en particular al psicológico, dentro del marco cultural de una realidad social concreta.

Esta concepción englobante, que relaciona los resultados de varias ciencias y confronta sus métodos buscando una vasta síntesis, distingue a uno de los campos filosóficos que, a través de varias tendencias, aparece en la topografía de la cultura contemporánea. (Ricoeur P., 1982, p 10). En un reportaje reciente, el filósofo Michel Sèrres habla de una *escalada hacia lo global* que actualmente se expresa en tres adjetivos: *interdisciplina*, en el que las novedades científicas aparecen transversalmente a las disciplinas usuales, *interministerial*, indispen-

---

\*: Disertación de cierre de las XI Jornadas de la Sociedad de Dislexia del Uruguay, con motivo del 30º aniversario de su fundación, dedicada a la 1ª presidente, María C. de Grampone y sus colaboradores.

\*\* : Profesora extraordinaria de las Universidades de Buenos Aires y La Plata. Especialista en lectoescritura inicial. Consultora de organismos internacionales. Autora de numerosas publicaciones sobre diversos aspectos de la educación.

sable para resolver las novedades que aparecen en la vida sociopolítica, e internacional para resolver los problemas que van más allá de las fronteras. (Clarín, 24/9/92)

La postura interdisciplinaria no puede aceptar que una sola teoría resuelva los problemas de la alfabetización inicial. Solo es lícito pedir que ella sea capaz de acomodarse en el modelo holístico, intercomunicándose con todos sus componentes y en especial con el didáctico. Parecería que la teoría sociohistórica cultural se acomoda en ese modelo mejor que otras porque sus respuestas tienen raíces en investigaciones y reflexiones culturales, históricas, semióticas, sociales, psicológicas, y su autor se nutrió en la práctica pedagógica subordinada al propósito de transformar el sistema educativo.

Mencionaré brevemente las hipótesis de Vigotsky que tienden a fortalecer las estrategias políticas de la alfabetización a través de la educación formal y a continuación las hipótesis semióticas y lingüísticas que dan lugar a replanteos pedagógicos y didácticos en esta área. En ese contexto me propongo considerar *el rol del maestro en la calidad de la educación.*

## Hipótesis Relativas a la Educación Formal

Estas hipótesis se pueden enumerar a partir de las fundacionales sobre el origen de los procesos psicológicos, que distingue:

- a) *los procesos psicológicos elementales de origen biológico*
- b) *los procesos psicológicos superiores, humanos, originados en la relación social entre personas.*

Los procesos psicológicos superiores respon-

den a la "*Ley de internalización*" (Vigotsky, 1979, pág.42) según la cual, dicho simplemente, en la línea del desarrollo sociocultural se produce la reconstrucción interna de una operación externa desde que el niño nace.

Contrariamente al empirismo, al materialismo mecanicista y al conductismo, no se trata de una mera reproducción de actos que el individuo no entiende, sino que los procesos interpersonales o intersíquicos se transforman en intrapersonales o intrapsíquicos cuando el niño llega a tomar conciencia y adquiere el control voluntario de sus aprendizajes. Entonces avanza por sí solo y es capaz de transferencia.

De esta primera hipótesis se desprenden otras tales como:

#### 1. LA DIFERENCIA ENTRE APRENDIZAJES ESPONTÁNEOS Y APRENDIZAJES REFLEXIVOS.

Tratándose de procesos superiores, unos y otros son sociales. Pero los primeros tienen lugar en la experiencia cotidiana, son "conglomerados" que el niño no puede definir. Los otros se inician con los aprendizajes simbólicos que conducen al conocimiento científico; son analíticos, se relacionan con conocimientos anteriores y se integran en sistemas conceptuales. (Vigotsky, 1964, Cap.VI)

Así, en el hogar, los aprendizajes espontáneos dan lugar a la prehistoria de los procesos psicológicos superiores y en la escuela se inicia verdaderamente la historia del desarrollo de los procesos psicológicos superiores.

#### 2. LA RELACION ENTRE EDUCACION Y DESARROLLO

Vigotsky analiza y discute todas las teorías coetáneas acerca de esta relación y se detiene en dos orientaciones sistematizadas respectivamente por Binet y por Piaget: *el desarrollo como requisito*

*previo donde la educación se supedita a la maduración; el desarrollo como forma pura, separada de la instrucción, donde la causalidad física, la deducción, las hipótesis, son independientes de la instrucción.* En oposición a estas tendencias, Vigotsky considera que la instrucción, al anticiparse, promueve el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. (Vigotsky, 1964, Cap.VI; pág. 108)

Por último, como culminación de las hipótesis anteriores, y para responder a los interrogantes que suscita en particular la última, elabora la noción de mayor fama, que se refiere a la **Zona de Desarrollo Potencial**.

### 3. LA ZONA DE DESARROLLO POTENCIAL

Experimentalmente comprueba la existencia de dos niveles de desarrollo: el **Nivel de Desarrollo Real (NDR)** que sería el determinado por la solución, sin ayuda, de los problemas que se le presentan; por ejemplo en los tests de edad; y el **Nivel de Desarrollo Próximo (NDP)** que expresaría su capacidad de resolver problemas más difíciles con ayuda del maestro. (Vigotsky, 1964, pág. 118; Vigotsky, 1979, pág. 130)

El Nivel de Desarrollo Real expresa las funciones que ya han madurado, son productos finales de un desarrollo. El NDP expresa las funciones que se hallan en proceso de maduración. El primero es retrospectivo, el segundo es prospectivo. La diferencia entre uno y otro da por resultado la **Zona de Desarrollo Potencial**.

*Estos postulados dan lugar al optimismo de Vigotsky sobre la educación formal. El proceso escolar que permite el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, aparece, en su concepción, como un aspecto universal y necesario del proceso cultural organizado, específicamente humano.* Según el concepto de la Zona de Desarrollo Potencial el maestro participa, con su ayuda, en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Más adelante volveremos sobre este concepto.

## Hipótesis Semióticas y Lingüísticas que dan Lugar a Replanteos de las Orientaciones Curriculares

Entre otras muchas consideraciones lingüísticas, elijo primero dos temas que tienen importancia para recapacitar sobre algunos planteos curriculares que se refieren a las fases o etapas de la enseñanza de la lengua escrita.

1. Los aportes de Vigotsky sobre la función mediadora del signo en el proceso de internalización y sobre la definición de la lengua escrita como "complejo sistema de signos de escritura".
2. Su distinción de dos planos del lenguaje, independientes pero intercomunicados.

En el primer tema, Vigotsky considera, sobre la fase del aprestamiento, que del mismo modo que la creación de instrumentos y herramientas para la defensa y el trabajo, al actuar sobre el mundo externo, jugó un papel esencial en el proceso de humanización, cuando los hombres crearon signos para recordar, comunicarse, registrar, tales signos actuaron sobre el sujeto pero en sentido inverso, es decir, hacia su interior. Así ejercieron una función mediadora para internalizar los procesos externos de la relación entre personas. Considera en particular la función simbólica del signo y, tácitamente, al igual que algunas orientaciones más recientes (Ricoeur P. 1982, p. 311), considera que la lingüística, como el estudio de uno de los sistemas de signos -si bien de carácter singular y hegemónico-, depende de la teoría general de los signos o "semiótica".

*Vigotsky estudia la estructura y la historia natural de las operaciones con signos y descubre la similitud de la evolución entre los símbolos en el juego, el dibujo y la escritura. De este modo puede estudiar la "función simbólica" del "complejo sistema de signos de la escritura". Primero, este sistema representa directamente las cosas*

(*simbolismo de primer orden*); después representa su significado con la mediación del lenguaje hablado (*simbolismo de segundo orden*); por fin prescinde de la mediación del habla y percibe directamente el significado. Esta explicación evolutiva, que conduce al acceso directo de la significación, coincide con interpretaciones más actuales de la epistemología de la lingüística, según las cuales la escritura "solo toma autonomía y desarrolla características propias a partir de una relación de sustitución del lenguaje hablado" ... pero ... "una vez asumida esa sustitución, se comporta como un sistema de signos específicos". (Ricoeur P., 1982)

Esta concepción de la lengua escrita como una función simbólica de origen social, dió lugar a replanteos pedagógicos realizados por el mismo Vigotsky. Establece claramente la diferencia entre su propia definición y la concepción grafomotriz que predominaba en las escuelas para justificar el "aprestamiento" con ejercitación de las habilidades psicomotrices y perceptivomotrices (a las que más tarde se agregaron las espaciotemporales y del esquema corporal) que nada tienen que ver con la producción e interpretación de la lengua escrita como función psicológica superior. Vigotsky supo apreciar los méritos pedagógicos de María Montessori pero advirtió que en sus escuelas se enseñaba la escritura como una habilidad motora y no como "una actividad cultural compleja" (Vigotsky, 1979, pág. 177)

## Sobre la Fase de la Decodificación

En la mayoría de las orientaciones curriculares de América Latina, la "fase de aprestamiento" se halla seguida por la "fase de decodificación". Probablemente, esta etapa haya sido lo que provocó las mayores discusiones en la historia de la enseñanza. El antiguo conflicto entre fonetistas y globalistas no se halla aún resuelto como se puede comprobar en recientes discusiones de gran trascendencia en los EEUU (Adams M. J., 1991).

*Como se sabe, eminentes lingüistas han reconocido dos planos en el lenguaje: uno profundo, de la significación, y otro superficial, fonético. Por su parte, Vigotsky, al establecer una diferencia que a la vez contempla la independencia y la intercomunicación entre los planos, parece abrir el camino para una solución del viejo e irresuelto conflicto.* Lo primero que revelan sus estudios, dice, "es la necesidad de distinguir dos planos en el lenguaje: su aspecto interno, significativo y semántico, y el externo y fonético que, aunque forman una verdadera unidad, tienen sus propias leyes de movimiento". (Vigotsky, 1964, p 139)

Lo que interesa en la didáctica de la alfabetización inicial es que el niño adquiriera, desde el comienzo, la comprensión interna de la lengua escrita que incorpora a la esfera del lenguaje después de haber adquirido el habla y de haberla interiorizado.

Vigotsky tenía una clara posición a este respecto cuando decía: "Se ha enseñado a los niños a trazar letras y formar palabras, pero no se les ha enseñado el lenguaje escrito. Se ha hecho tanto hincapié en la mecánica de la escritura que se ha olvidado el lenguaje escrito como tal" (Vigotsky, 1979, p. 159). Y concluía sus recomendaciones prácticas diciendo: "a los niños debería enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras" (ibid, pag. 178).

Sin embargo, le preocupaba el "momento crítico" de la desaparición del lenguaje hablado como vínculo intermediario de la comprensión y la transformación del lenguaje escrito, entendido como un sistema de signos que simbolizan directamente las entidades y las relaciones que existen entre ellas.

Se han realizado numerosas investigaciones sobre las dificultades para comprender el sentido de la escritura y de la lectura (Reid J. F., 1966; Downing J., 1973, 1976 y otras); sobre perturbaciones en el funcionamiento lingüístico (Vellutino, F.R., 1982; Stamback M. y otros, 1977); sobre la imposibilidad de establecer relaciones asociacionistas entre

fonemas y grafemas (Vernon, 1971) y otras como las que se integran en las del "linguistic awareness", especialmente las ya clásicas de Liberman sobre las dificultades naturales del niño pequeño para el análisis léxico y fonológico. Como resultado de esas investigaciones, se aconseja realizar actividades cognitivas y metalingüísticas (Veáse Módulo 5 del SICaDIs, 1985-1988) que puestas en práctica precozmente, sin interferir el acceso natural al texto escrito, ayudan a remover ciertos obstáculos que se oponen a la comprensión y que, a la vez, pueden actuar como experiencias anticipatorias del acceso a la misma. (Braslavsky B., 1992)

No se niegan, pues, los aspectos fónicos de la enseñanza pero no como un objetivo en sí mismo ni tampoco como fueron abordados por los métodos basados en elementos no significativos del lenguaje, la letra, el fonema, la sílaba y, aún, la palabra.

Numerosas experiencias, y las nuestras propias, dan motivos para creer que el primer año, o los dos primeros años para algunos niños, debieran consagrarse a que el alumno tome conciencia, experiencialmente, del sentido y el uso de la lengua escrita y de su condición instrumental y simbólica, manifestando esa comprensión en la producción de textos que a pesar de sus errores gramaticales - ortográficos, sintácticos- puedan ser comprendidos por el receptor. Y expresándola también en la capacidad de leer, aunque de manera vacilante, textos significativos vinculados a su experiencia, a su medio, a su imaginación y su placer.

No aparece como legítima, pues, la diferenciación de etapas como fases sucesivas de aprestamiento, codificación y comprensión. Es preferible reconocer una fase cognitiva esencial para que el niño conozca el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad, incluida la finalidad que tiene en sí misma, para la información y, sobre todo, para el propio placer. En síntesis, para conocer su valor instrumental y simbólico. La fase de dominio, prolongada, sin término, tiene por objetivo que el niño aprenda las características de la lengua escrita, con su sintaxis propia y con su ortografía, donde los grafemas, lejos de cumplir solamente una función

sustitutiva de los fonemas poseen, según caracterizados lingüistas, una sustancia y caracteres formales propios (Ricoeur P., pág. 311)

## Peculiaridades de la Iniciación en la Escritura y las Estrategias del Maestro en el Aula.

La comparación entre el aprendizaje inicial del lenguaje hablado y del lenguaje escrito, le permitieron reconocer a Vigotsky dos diferencias fundamentales:

- 1) *Mientras que el primero se inicia porque el niño tiene necesidad de comunicarse, rara vez la tiene de escribir para comunicarse con un interlocutor ausente. Por eso tiene muy poca motivación para escribir cuando se le empieza a enseñar. "No siente necesidad de hacerlo y tiene una vaga idea de su utilidad". (Vigotsky, 1964. p. 114).*
- 2) *Cuando el niño comienza a hablar, no tiene conciencia de los sonidos que pronuncia ni de las operaciones que realiza. En la escritura, para llegar a conocer su valor instrumental y usarla como signifiante, el niño requiere, "simbolización de la imagen sonora de los símbolos escritos". El carácter abstracto de la escritura alfabética y la diferencia de sus estructuras con las de la lengua oral e interiorizada, requieren una actividad reflexiva consciente. El autor de la psicología socio-histórica cultural explica la distancia temporal entre la adquisición del lenguaje oral y el escrito por la falta de las funciones psicológicas que permiten operar con símbolos.*

Estas diferencias, empezando por la primera, explican la importancia que tiene para el maestro el cumplimiento de algunos objetivos, tales como **crear en los niños la necesidad de leer y escribir, hacerle conocer experiencialmente el sentido de la lengua escrita, sus propósitos, su utilidad.** Ante la competencia introducida por la cultura electrónica, estos objetivos son válidos en todos los medios sociales. Pero son insoslayables en las poblaciones que carecen de ambiente letrado, ya sea porque predominan los adultos analfabetos o los "no lectores" o porque, además, sus ocupaciones descalificadas no necesitan la alfabetización.

---

**Desde el comienzo, el maestro debe respetar las variantes dialectales que traen los niños a la escuela, ya sean de zonas urbanas o rurales, y teniendo presente que aquellos que viven en zonas urbano marginales traen las diversas variantes que corresponden a los diferentes orígenes geográficos de sus respectivas familias**

---

Debido al carácter abstracto de la lengua escrita, se requiere que el maestro lleve al niño "a una comprensión interna de la lengua escrita", considerando que "el secreto de la enseñanza es la preparación y organización del complejo proceso de transición de un simbolismo a otro a través de sus momentos mas críticos" (Vigotsky, 1979, p. 178). El momento más crítico tiene que ver con el lenguaje hablado como mediador de la comprensión antes de que el lenguaje escrito adquiera toda su autonomía. Esto, sin olvidar que el problema del lenguaje hablado en la escuela tiene su propia identidad, entre otros motivos porque, citando otra vez a Vigotsky, es el medio "a través del cual dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su

curso y las canalizamos hacia la solución de las tareas que enfrentamos". (Vigotsky, 1964, p. 74)

Desde el comienzo, el maestro debe respetar las variantes dialectales que traen los niños a la escuela, ya sean de zonas urbanas o rurales, y teniendo presente que aquellos que viven en zonas urbano marginales traen las diversas variantes que corresponden a los diferentes orígenes geográficos de sus respectivas familias. Probablemente, por las restricciones habituales de la escuela y por las actitudes que estos niños suelen generar hacia la misma, hacia los maestros y compañeros de otro origen cultural, suelen negarse a hablar o lo hacen de manera vacilante, con lenguaje "miedoso", vocabulario pobre o diferente, también en la sintaxis. El maestro debe transformar las relaciones unidireccionales en radiales y, sobre todo, crear situaciones reales de comunicación, donde los niños hablen con su lenguaje natural. El maestro puede confiar en que las relaciones intersíquicas darán lugar a la internalización de la lengua estandar.

Para tan complejos y encumbrados objetivos, el maestro no puede confiar en la espontaneidad del niño ni en la suya propia. Soberano durante el siglo XIX, opresor o culpable a mediados del siglo XX, tenemos que ponernos de acuerdo con Regina Gibaja, quien, en 1991, como resultado de sus investigaciones, opina que "los maestros son el recurso más importante y soportan el peso mayor de la educación primaria". (Gibaja R. E., 1991, p. 19)

Las numerosas investigaciones realizadas en las últimas dos décadas sobre los niños pequeños que aprenden a leer, han dado lugar al importante movimiento de la "alfabetización emergente" que para algunos consolidó la creencia en la espontaneidad del aprendizaje de la lengua escrita, ya sea por "inmersión", o por la "progresión constructiva del niño". Así se refuerza el paradigma centrado en el niño, en detrimento del maestro, que solo debe ser un observador, iniciador, y hasta "liberador", pero nunca debe intervenir en la construcción del aprendizaje.

En nuestra experiencia, con una cohorte que se inició en 1990 en primer grado, se comprobó que aproximadamente el 75 % llegó a la escuela con conocimiento de la lengua escrita en los rangos de acceso a su conocimiento externo y preinstrumental y el 25 % se distribuyó entre los que manifestaban el acceso al conocimiento simbólico y los que ya lo habían logrado. (Braslavsky B. 1991 y Braslavsky B. 1992)

En la escuela, tres meses después, esos valores se trastocaron. Al final del año, el 88 % llegó al conocimiento simbólico y los restantes lo lograron durante el año 1991, salvo muy pocos pero por causas individuales muy identificadas o problemas sociales de extrema marginalidad.

Si bien esa experiencia confirmó que los niños no llegan a la escuela como tábula rasa, una vez que ingresan, con maestras sistemáticamente formadas, que actúan concertadamente como docentes e investigadoras, realizaron progresos acelerados en el paso a la comprensión interna, significativa, de la lengua escrita. Queda pendiente, como interrogante, si hubieran llegado igualmente en el ambiente de su hogar, sin concurrir a la escuela.

Una primera respuesta ha sido dada por investigadores de la alfabetización emergente, que contrariando la interpretación del aprendizaje espontáneo, comprobaron que aquellos niños que saben leer cuando llegan a la escuela, recibieron demostraciones de sus padres acerca de los propósitos y placeres de la lectura.

Y si la intervención del maestro es necesaria para que el niño acceda al conocimiento simbólico de la escritura, aparece como más necesaria aún para alcanzar el difícil dominio de la lengua escrita.

## **Nueva Dimensión del Constructivismo. ZDP, Conciencia y Ética**

Si bien el constructivismo es compartido por

todas las teorías cognitivistas, *nuestra experiencia nos autoriza a optar por la nueva dimensión del constructivismo que valoriza los papeles respectivos del alumno y del maestro "en la construcción progresiva de significaciones compartidas en el aprendizaje y la enseñanza"*. (Coll Saavedra C., 1992)

No se pueden desconocer las diferencias que existen entre la educación funcional, difusa, que tiene lugar fuera de la escuela y la educación formal, sistemática, organizada, dirigida a fines. Es cierto que la escuela debe nutrirse de los aprendizajes socialmente adquiridos y que debe aprovechar los conocimientos que los niños ya poseen. Pero si bien el aprendizaje no existe sin la actividad mental del alumno, es el maestro quien conoce los objetivos y por eso es él quien debe apoyar las construcciones del niño en la dirección de los fines de la educación.

En un trabajo reciente (Dole, Duffi, Roehler y Pearson, 1991) sus autores consideran como objetivo central de la lectura la construcción de significados y subrayan la participación compartida de las intencionalidades del alumno y el maestro en función de los propósitos, las demandas del texto y las situaciones del contexto. Recomiendan especialmente los cuidados del maestro para construir el andamiaje que le permita al alumno asumir sucesivas estrategias hasta que logre su independencia, como resultado de complejas negociaciones que involucran al autor, el maestro y la comunidad de los pares.

Aquí, nos reencontramos con el concepto de la **Zona de Desarrollo Potencial**. Elaborado por Vigotsky al final de su corta vida, ha sido y es objeto de profundas reflexiones y numerosas investigaciones. (Véase, entre otras obras, Moll L., 1991) "Nosotros postulamos, dice el autor del concepto, que el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar solo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante". "Una vez que (esos procesos) se han interiorizado, se convierten en parte de los logros independientes del niño".

La publicación de las Obras Escogidas de Vigotsky, que comienzan a aparecer bajo los auspicios del Ministerio de Educación de España, amplían y enriquecen el conocimiento de sus preocupaciones. Entre ellas, sobre el tema de la conciencia, cuyo desconocimiento cree que contrataba con lo que, gracias a Freud, se sabía ya sobre el subconsciente. (Vigotsky, 1991) Decía que "para someter una función al control intelectual y volitivo, primero debemos poseerlo". (Vigotsky, 1964, p. 105-106) Reconoce, pues, la existencia de un conocimiento de acción, pero es solamente práctico. El verdadero conocimiento solo se logra cuando se alcanza la toma de conciencia y el control voluntario del mismo.

J. Bruner se pregunta: "¿Cómo puede el adulto competente "prestarle" una conciencia al niño que no tiene una conciencia propia? ¿Qué es lo que hace posible esta implantación de una conciencia sustituta en el niño por parte de su instructor adulto?" Es como una especie de andamiaje, dice Bruner. Pero ¿cómo?. Relata sus propias experiencias compartidas y dice que el adulto inicia su acción educativa con "una conciencia para dos" y paulatinamente el niño toma en préstamo la conciencia, se independiza y adquiere su propio conocimiento consciente.

Resumiendo, *la ZDP pone de manifiesto los alcances de la intervención del maestro que participa en el proceso mismo del desarrollo. Bruner va tan lejos en el préstamo de la conciencia, le confiere al maestro tanto poder, que obliga a repensar el papel que juega la ética en su formación tanto como en las disciplinas, condiciones y acciones que se integran en el "todo" de la educación. Es el problema moral que se halla en la esencia del desarrollo científico de nuestro tiempo.*

## El Deber Ser y la Realidad

Sin embargo, estamos lejos de ese deber ser del maestro en la realidad de las escuelas.

Su formación se halla sometida a las alternativas de la política educacional, de los modelos didácticos y la filosofía que en ellos subyace.

Y si su formación insuficiente o defectuosa le impide cumplir con las condiciones ideales de su función, no menos adversa es la realidad del sistema en que se desempeña.

Prescindiendo de los factores externos a la escuela que intervienen en el fracaso escolar, en los últimos años se han realizado estudios, algunos de ellos en la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, acerca de las causas no directamente relacionadas con lo pedagógico, es decir, las institucionales, interpersonales, las condiciones del trabajo docente y otras que se integran en el "currículum oculto".

No hace falta mencionar, aunque no se debe omitir, todo cuanto se refiere a la remuneración del maestro, tan denigrada en mi país, que ha dado lugar a las manifestaciones populares más significativas. Más allá de su lamentable situación económica, merecen mencionarse algunos estudios referidos a otras condiciones del trabajo del docente, y a algunas creencias comunes que, como teorías implícitas, reemplazan a las teorías científicas reconocidas. Me refiero a trabajos tales como los de Justa Ezpeleta (1989) y al ya mencionado de Regina Elena Gibaja (1991), ambos producidos con métodos cualitativos.

Regina Gibaja atribuye algunas de las creencias de los maestros, en particular la que se refiere a la primacía de lo emocional sobre lo intelectual en el aprendizaje, al prestigio de las teorías de la personalidad (Gibaja R. E., 1991, pag. 49)

Yo creo que también la confianza que tiene en su propia experiencia, más que en las teorías y en los libros, en una experiencia interpretada como ejercitación y práctica más que como llave del conocimiento, es producto de una mala, insuficiente formación, y del mal uso, muchas veces dogmático, que se hace de las teorías durante esa formación. Creo que también el prestigio de algunas teorías

han influido para confundirlos sobre el alcance y el valor de la enseñanza y su propio rol. Han sido válidas y meritorias las prédicas en beneficio del respeto de las construcciones internas del niño. Pero se ha insistido demasiado en que para no interferirlas el maestro no debe enseñar.

Como resultado de tantos factores que convergen para desvalorizar la función del maestro, no es extraño que él mismo haya empobrecido su auto imagen y que el fracaso escolar influya, a su vez, para rebajar sus expectativas con respecto al aprendizaje de los niños socialmente más penalizados que son víctimas de ese fracaso. Pensemos en lo que es necesario hacer para devolverle la confianza en sí mismo y, a la vez, la confianza en los niños que debe alfabetizar.

*Es bueno que comencemos a asumir las responsabilidades y a exigir que las cumplan quienes tienen más poder para modificar el fondo de lo que pasa. Y, sabiendo que las soluciones son difíciles y complejas, conviene acordar que, si bien no es paradigmático un modelo centrado en el maestro, para comenzar a corregir los millonarios índices de desertores, repitentes y malos lectores en nuestros países, necesitamos maestros calificados, socialmente reconocidos, dignamente remunerados, que sepan lo que deben hacer y se sientan seguros de lo que saben.*

Montevideo  
17/10/92

## Bibliografía

- Braslavsky B. ,1991: **La Lectoescritura Inicial: Ensayo de un Paradigma Didáctico**, en Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas. Año III, Nº 4. OEA-MEYJ. Buenos Aires. Argentina.
- Braslavsky B. ,1992. **La Escuela Puede**. 2ª edición. Aiqué Grupo Editor.
- Bruner J., 1988: **Realidad Mental y Mundos Posibles**. Ed. Gedisa. Barcelona.
- Coll Salvador C., 1990: **Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento**. Paidós Educador. Buenos Aires, Barcelona, México.
- Dole, Duffy, Roehler and Pearson., 1991: **Moving from the old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction**, en Review of Educational Research. American Educational Research Association. Vol. 61, N 2.
- Downing J., 1979: **Reading and Reasoning**. The Pitman Press. Gran Bretaña.
- Ezpeleta J, 1989: **Escuelas y Maestros**. UNESCO-OREALC. Santiago. Chile.
- Gibaja R. E., 1991: **La Cultura de la Escuela**. Aiqué Grupo Editor.
- Reid J. F., 1966: **Learning to think about Reading**. Educational Research, 9, 56-62.
- Ricoeur P., 1982: **Corrientes de Investigación en las Ciencias Sociales**. Tomo 4, Filosofía. Tecnos/ UNESCO.
- Stambak M. y otros,1977: **La Dislexia en cuestión**. Pablo del Río ed, Madrid.
- Vellutino F. R., 1981: **Dislexia Theory and Research**. The MIT Press, Cambridge Massachussets and London.

Vigotsky L. S., 1964: **Lenguaje y Pensamiento**. Ed. Lautaro. Buenos Aires.

Vigotsky L. S., 1979: **El Desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores**. Ed. Grijalbo. Barcelona.

Vigotsky L. S., 1991: **Obras Escogidas. Tomo I. Aprendizaje** Visor. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.

# documentos

## Atención Integral a la Niñez. Alternativas Innovadoras y Acciones Complementarias \*

Por Martha Arango Montoya \*\*

### Introducción

Atender las necesidades de aprendizajes básicos para los niños, según los requerimientos del nuevo concepto de Educación Básica, implica el diseño de alternativas integrales, pertinentes, que promuevan la equidad y mejoren la calidad y la eficiencia del sistema.

Al considerar la pertinencia, equidad, eficiencia y efectividad de la escuela primaria, y de la secundaria, con frecuencia se olvida la influencia que en éstas tienen el crecimiento, desarrollo, cuidado y educación que ha recibido el niño antes de iniciar su educación formal, es decir durante sus primeros seis años.

Las condiciones económicas, sociales, ambientales y culturales que caracterizan su familia y su comunidad, y el estado de salud, de nutrición y

\* Documento de Trabajo del Proyecto Multinacional de Educación Básica -PRODEBAS- OEA., Washington, 1990.

\*\* Ph. d. en Educación. Especialista en Planeamiento de la Educación. Dedicada a Programas de Atención Integral a la Niñez de 0 a 5 años con participación de la Comunidad. Directora del CINDE. Consultora de Organismos Internacionales.

de bienestar psicológico del niño, son factores claves que influyen en que el niño esté "listo y preparado" para iniciar su educación formal, garantizando, de cierta manera, la posibilidad de éxito que podrá tener dentro del sistema a nivel de rendimiento, actividad, asistencia, desarrollo de habilidades, etc., o por el contrario, sea un potencial desertor o esté expuesto al fracaso.

---

**Quizás uno de los problemas más graves que han tenido los sistemas vigentes de atención al niño, es su incapacidad para responder de una manera adecuada a las necesidades de grupos especiales y grupos culturalmente diferenciados (niños del sector rural y urbano marginado, niños indígenas, niños con limitaciones físicas, etc.).**

---

En este sentido, proveer atención integral y adecuada a todos los niños en sus primeros seis años y crear ambientes apropiados a nivel familiar y comunitario para su desarrollo, sería la estrategia más importante que se requeriría para que la Educación Básica se convierta en factor de equidad, calidad y pertinencia, al crear las condiciones para que todos los niños puedan ingresar a la educación formal con el desarrollo y preparación necesarios para desarrollar su potencial humano y tener éxito dentro del sistema. Evidencias obtenidas como resultado de investigaciones recientes muestran como la salud, la nutrición y los procesos de desarrollo psicológico interactúan para afectar la supervivencia del niño y como éstos condicionan e influyen las oportunidades para que el niño pueda ingresar y permanecer en la escuela (Myers, 1990).

El éxito dentro de los programas educativos formales o no formales, sin embargo, no depende únicamente de las condiciones de entrada del

educando. Todo programa tiene que estar preparado para proveer una educación de calidad que responda a sus necesidades, intereses y características socio-culturales.

Ello requiere que haya disponibilidad y acceso real del niño y su familia a las oportunidades que se ofrecen: el horario y calendario de las actividades y servicios y la distancia, son factores que pueden afectar al acceso de los niños especialmente en las áreas rurales y en las áreas urbanas marginadas, y para los niños y familias con características especiales. Los programas no convencionales orientados por organizaciones, generalmente de carácter no gubernamental, han avanzado mucho a este nivel.

La calidad de los procesos educativos es un factor que afecta de manera importante los resultados de los programas. Un elemento clave en la calidad del proceso, lo constituyen el agente educativo y su habilidad para utilizar la cultura y los recursos del medio como bases para el proceso de aprendizaje y para superar las barreras y obstáculos que este ambiente le presente.

Quizás uno de los problemas más graves que han tenido los sistemas vigentes de atención al niño, es su incapacidad para responder de una manera adecuada a las necesidades de grupos especiales y grupos culturalmente diferenciados (niños del sector rural y urbano marginado, niños indígenas, niños con limitaciones físicas, etc.).

Algunas de las razones fundamentales que pueden explicar parte de esta problemática, radican, no solo en cómo se ha conceptualizado el problema de atención a la niñez, sino en la falta de articulación que ha caracterizado al sistema; entre los distintos niveles escolares (inicial, primaria, secundaria); entre la educación formal y la no formal y entre sus propias instituciones estatales y las organizaciones no gubernamentales que están trabajando en objetivos convergentes con relación a la atención a la niñez. Se encuentran numerosos ejemplos de excelentes programas para diversos tipos de población que, generalmente, son orientados por instituciones privadas, comunidades y por grupos que represen-

tan a las poblaciones a las cuales sirven.

El gran reto que tienen los Ministerios de Educación es el de establecer alianzas y crear mecanismos para llegar a estas poblaciones y aumentar la cobertura del sistema.

## ¿Qué son Alternativas Innovadoras?

Podríamos considerar como "Alternativas Innovadoras de Atención a la Niñez" a aquellos nuevos "modelos" que se han ido desarrollando en nuestros países, en su intento por encontrar formas más efectivas, participativas, menos costosas y culturalmente apropiadas, de atención a la niñez en riesgo, que siguen los lineamientos del enfoque de "Educación Básica para Todos". El desarrollo de un "modelo" implica como mínimo dos fases de aproximación: una primera de carácter micro, en la cual se diseñan experiencias orientadas a responder a necesidades reales de un determinado grupo o región, con participación de las comunidades y con una perspectiva integral del desarrollo educativo, humano y social, de las cuales hay innumerables ejemplos en América Latina y el Caribe; una segunda de carácter macro, en la que a partir de la sistematización de las experiencias, se ha logrado llegar a tener un programa bien conceptualizado, con un sistema de evaluación y seguimiento incorporado, con materiales de apoyo elaborados para los agentes educativos y para los educandos, con una concepción administrativa del Modelo mismo y con un sistema de capacitación para los multiplicadores de la experiencia que permita su diseminación en contextos más amplios a nivel regional o nacional.

En este sentido, una "Alternativa Innovadora" en su segunda fase, se refiere a un modelo ensayado y listo para ser diseminado a escala regional y nacional, que ha pasado de una etapa de desarrollo, evaluación e investigación a una de diseminación y de ampliación de cobertura; del trabajo en contexto MICRO al trabajo en contextos MACRO; de un rol de ejecución a uno de capacitación. La mayoría de

las experiencias que han tenido éxito en nuestros países han sido implementadas a nivel micro y nunca han pasado a la segunda etapa, en la cual se podrían beneficiar un número mayor de niños y familias. Además, muchas de ellas han carecido de un componente evaluativo que les permita divulgar sus resultados y convencer a los políticos y planificadores de los beneficios de las mismas.

Existen muchas otras experiencias llamadas, en el contexto del presente documento, "Acciones Complementarias". *Son aquellas que, desde el ámbito escolar o fuera de él, agregan un componente o una dimensión a un programa de Atención Integral a la Niñez, contribuyendo así a mejorar su calidad o pertinencia; por ejemplo introducir programas de salud preventiva en la familia, de centros de desarrollo familiar y comunitario, de huerta escolar, etc..* A través de acciones complementarias se logra fortalecer la articulación entre los niveles del Sistema Educativo; entre el sistema formal y el no formal y entre los diferentes sectores del Sistema Social más amplio que contribuyen a la integralidad del proceso educativo.

Dentro del enfoque de Atención Integral a la Niñez, se abre la posibilidad de desarrollar muchas acciones complementarias para ir mejorando la calidad de los programas por aproximaciones sucesivas, ya que no es posible en muchos casos iniciar acciones totalmente diferentes a las que están en marcha.

### **Algunas Características que deben tener las "Alternativas Innovadoras".**

Las alternativas de Educación Inicial o programas de Atención a la Niñez deben diseñarse para responder a las necesidades de los niños de 0 a 6 años, en las diferentes etapas de su desarrollo, a las de sus familias y a aquellas del contexto más amplio donde éstas viven, adaptándose a las condiciones

económicas, sociales y culturales del medio en el cual se van a desarrollar. Para que los programas de atención a la niñez tengan el potencial de ser verdaderas alternativas, deben diseñarse con el mayor número posible de las siguientes características:

- *Que tengan en cuenta las condiciones de la mujer que, en nuestra cultura, es quien asume las principales responsabilidades relacionadas con la educación de sus hijos.*
- *Que involucren a los padres y a la comunidad en sus procesos de desarrollo, que mantengan abiertos los canales de comunicación, promuevan el desarrollo de las redes de apoyo, que tengan un componente de educación para los padres y que conduzcan a actividades organizativas y generadoras de ingresos.*
- *Que amplíen la cobertura de sectores de la población que en la actualidad están marginados. Esto implica concentrar el trabajo en sectores urbanos marginados y rurales, incluyendo las poblaciones indígenas; y en los grupos especiales que tradicionalmente han sido excluidos por el sistema: niños que viven en condiciones difíciles como los refugiados y desplazados por las guerras, etc.*
- *Que estimulen la participación significativa de los agentes educativos naturales que existen en las comunidades o instituciones, asignándoles roles que tradicionalmente han estado desempeñados por personas ajenas al contexto.*
- *Que reduzcan los costos a largo plazo y aumenten la eficacia. Los modelos convencionales de educación exigen infraestructuras físicas y de personal que cada día son más costosas y que por lo tanto hacen más selectivas las oportunidades de participación para ciertos sectores de la población.*
- *Que sean viables económica, política y*

*administrativamente y que encajen dentro de las políticas de desarrollo social del país. Es importante que se centren en el uso de los recursos humanos, financieros e institucionales de la nación.*

- *Que tengan un carácter integral y que generen los mecanismos para que las instituciones y organizaciones estatales y no gubernamentales trabajen de manera articulada y no complementaria.*
- *Que tengan la suficiente flexibilidad para responder a las diferentes necesidades psicosociales y culturales de los grupos especiales, y a las diversas necesidades económicas y sociales de los contextos a los cuales se quiere ampliar o diseminar un determinada experiencia.*
- *Que mejoren, en los contextos particulares, la calidad del proceso de atención a la niñez, con contenidos más pertinentes y metodologías más participativas:*
  - \* *Utilizando técnicas que permitan definir los contenidos de cualquier programa de acción con las familias y comunidades a quienes va dirigido el programa.*
  - \* *Utilizando como agentes educativos a personas de las mismas instituciones o comunidades.*
  - \* *Involucrando recursos del ambiente tanto humanos como materiales y promoviendo el desarrollo y la utilización de tecnologías propias.*
  - \* *Aplicando metodologías de aprendizaje verdaderamente participativas, a través de las cuales las familias y comunidades descubran gran parte de sus conocimientos en interacción con el ambiente, las personas, los materiales y los agentes educativos.*
- *Que fortalezcan la habilidad de las regiones y de las comunidades locales para atender las necesida-*

*des de los diferentes grupos de niños y familias y estimular el desarrollo de su potencial humano a nivel individual y colectivo. El énfasis de los programas varía según las características del contexto socio-cultural donde éstos se desarrollan. Esto implica ensayar modalidades con alternativas variadas que a la vez que respondan a las diferentes necesidades de las comunidades, fortalezcan su habilidad para atender a los grupos especiales a nivel local y utilicen al máximo los recursos institucionales, humanos y materiales del contexto.*

- Que se orienten a fortalecer el autoconcepto y la habilidad para identificar y resolver problemas de las comunidades y de los agentes educativos.*

La implementación de las "Alternativas Innovadoras" con las características aquí planteadas requiere de

un sistema de capacitación del personal implicado que se caracterice por lo siguiente:

- Que cree conciencia sobre lo que significa implementar programas no convencionales y sus implicancias a nivel del currículo, su administración, el uso de materiales, el proceso de aprendizaje, la evaluación y el seguimiento, el rol del educador o agente educativo, etc.*
- Que estimule la relación entre teoría y práctica y la aplicación de los conocimientos en contextos reales.*
- Que tenga un efecto multiplicador, al ir formando personal de diferentes niveles que, al mismo tiempo que fortalecen los conocimientos, habilidades y características personales requeridos por su propio perfil, se capacitan para formar personal de niveles de más amplia cobertura: personal de alto nivel - profesionales medios - líderes institucionales o comunitarios .*
- Que utilice estrategias autogeneradas que*

*motiven los aprendizajes y repliquen las maneras particulares como los agentes educativos pueden trabajar en sus propios contextos, dentro de este enfoque renovado de la Educación Básica.*

## **Alternativas y Acciones Complementarias**

A continuación haremos un breve esbozo de algunos programas alternativos o acciones complementarias que puedan organizarse para atender a las necesidades de los niños y sus padres, utilizando la participación de ellos y de la comunidad y la complementariedad inter-institucional como estrategias fundamentales. También se presentarán algunos ejemplos de cómo estas alternativas han sido utilizadas en diferentes contextos. (\*)

### **1-. ALTERNATIVAS IMPLEMENTADAS EN CENTROS:**

Las Alternativas Implementadas en Centros varían en tamaño, filosofía, esquemas organizativos, actividades específicas que realizan y en el grado y el tipo de participación de los padres. *Su objetivo principal es brindar un medio seguro a los niños mientras sus madres atienden a otras obligaciones y satisfacer algunas de las necesidades físicas, sociales, cognoscitivas y emocionales de esos niños.* Pueden atender niños de los 0 a los 6 años, u otros grupos de edad específica, de acuerdo con las necesidades de las familias implicadas. *Los padres pueden jugar una variedad de papeles en estos*

(\*) Para un análisis más detallado de ellas, véase Nimnicht et al. 1987, The coordinators' Notebook y Pro-niño del Grupo Consultivo sobre Cuidado y Desarrollo del Niño (1986-90), los boletines y publicaciones de la Fundación Bernard van Leer y los proyectos que ésta apoya y las publicaciones del CINDE.

*programas: como asistentes de profesionales, educadores de los otros padres, principales agentes educadores de los niños o administradores del programa.*

Algunos ejemplos muy interesantes de programas implementados en centros, se han desarrollado en variadas situaciones. En Jamaica, el programa de Escuelas Básicas ha mantenido su base y soporte comunitario aún con un incremento del apoyo gubernamental. SERVOL en Trinidad, tiene trabajando a adolescentes en centros de la primera infancia, dejando bajo su responsabilidad el reto y el placer de trabajar con los más pequeños. En Nueva Zelandia, el trabajo con los isleños de Maori y el Pacífico es un excelente ejemplo de cómo las madres, los abuelos y los ancianos de la comunidad han organizado centros de educación para la temprana infancia con el fin de realizar la herencia cultural de las comunidades. En Brasil, el programa PROAPE emplea a los padres como paraprofesionales en los centros de primera infancia.

Las alternativas implementadas en Centros pueden tomar la forma de preescolares convencionales, centros de cuidado diario y centros vecinales o cooperativas.

#### *\* Preescolares Convencionales:*

En este tipo de programa, los niños van al centro de tres a seis horas diarias. Una de sus ventajas es que proporciona a la madre algún tiempo libre a la vez que estimula el desarrollo emocional e intelectual del niño. Las desventajas son: a) el programa es costoso; b) no es tan efectivo para el desarrollo intelectual y emocional del niño como lo sería si la madre tuviera tiempo para jugar y relacionarse con él en el hogar; c) la sustitución de la madre por un profesional no permite el desarrollo del sentido de autoestima y autonomía de ella en términos del desarrollo del niño.

Un componente educativo que incluya a los padres en las actividades principales del centro y

los estimule a realizar actividades en el hogar relacionadas con el desarrollo de los niños, puede enriquecer enormemente los resultados de este tipo de programa. Algunos padres pueden colaborar como voluntarios en el programa. Padres y líderes comunitarios, cuidadosamente seleccionados y capacitados, pueden ser los asistentes y los educadores de padres para el programa.

**\* Centros de Cuidado Diario:**

El centro convencional de cuidado diario tiene la ventaja de brindar un lugar seguro al niño preescolar con el fin de que los padres dispongan de tiempo libre para realizar otras actividades. Los buenos centros de cuidado diario, también ofrecen ambientes estimulantes para el desarrollo intelectual y emocional del niño. Estos programas tienen como limitaciones el ser relativamente costosos, el que a menudo atienden a muchos niños en condiciones que no permiten proveer la atención y cuidado individual que una madre puede brindar a su hijo en el hogar.

Una variación del centro de cuidado diario es el **Hogar de Cuidado Diario**, manejado por un profesional. Este tipo de centros tiende también a ser costoso, pero está más orientado a brindar atención al niño en una situación más análoga al de una familia que el anterior.

Otra variación es el **Centro de Cuidado Diario operado por padres o personas de la comunidad** que se turnan para desempeñar sus funciones de acuerdo con su disponibilidad de tiempo. Estos son menos costosos, ofrecen el cuidado tipo-madre, y amplían la cobertura más allá del período de la primera infancia, puesto que se establece un puente entre el hogar y el Centro. Estos tipos de programas promueven la autonomía de quienes proveen la atención y hasta pueden tener efectos positivos en las madres que no están directamente involucradas en el proceso de cuidado. Es necesario señalar que las madres que se encarguen del Centro necesitarán de un

proceso de capacitación y aprendizaje continuado, seguimiento y supervisión.

**\* Hogares Vecinales o de Cuidado Diario:**

Una de las formas menos "institucionalizadas" de la atención en centros son los **Hogares de Cuidado Diario**. Se trata de una situación en la cual una persona cuida de varios niños en su casa. Quienes ofrecen el cuidado, muchas veces son vecinos que también tiene niños y pocas veces tienen capacitación formal. Los hogares pueden ser informales y privados o pueden ser formales y articulados con otros servicios de atención.

Estos centros pueden variar en tamaño y son generalmente dirigidos por madres o líderes comunitarios. Pueden funcionar en un hogar o en un local comunitario. Frecuentemente, las madres de los niños trabajan como voluntarias y participan en actividades educativas y organizativas. A veces se convierten en cooperativas administradas por los padres quienes desarrollan sus propios sistemas organizativos y de interacción.

Son menos costosos que las dos alternativas anteriormente mencionadas, y conducen a una mayor autonomía participativa y a la generación de otras actividades relacionadas con el sano desarrollo de los niños menores. Probablemente los esfuerzos se construyen sobre las prácticas existentes, utilizando conocimientos locales como elementos importantes. Al mismo tiempo, pueden constituirse en una actividad generadora de ingresos para algunos padres de la comunidad.

Sin embargo se debe estar consciente de un número de problemas que pueden resultar:

- Con frecuencia los Hogares de Cuidado Diario son vistos como programas que proveen un ambiente hogareño. Aunque esto puede ser verdad en hogares pequeños, cuando hay muchos niños, fácilmente se pierde este ambiente.
- Muchas veces los hogares no incluyen un

elemento de capacitación para las madres o supervisores. Sin eso, la calidad de la atención, a menudo, es muy pobre.

- En un esfuerzo por hacer los hogares todavía más económicos, se explota a las mujeres y no se provee el servicio o el apoyo necesario. Eso resulta contraproducente porque quienes atienden los niños se sienten insatisfechos y, como consecuencia, el hogar no funciona óptimamente.

A pesar de eso, y si se toman precauciones, los Hogares de Cuidado Diario ofrecen una alternativa potencialmente importante para atender a las necesidades de la niñez.

Un buen ejemplo de este tipo de programa son los Centros de Bienestar Infantil establecidos y llevados a cabo en Colombia desde hace dos años. El objetivo es atender las necesidades de 1.500.000 niños en riesgo en 100.000 centros urbanos y rurales a ser administrados por padres y comités comunitarios. Las madres seleccionadas por la comunidad, cuidan en sus casas hasta 15 niños suministrándoles también el alimento. Ellas reciben capacitación sobre la educación de la primera infancia, la salud y la cooperación interinstitucional, y son estimuladas para organizar grupos de estudio.

Cuando existen 10 de estos centros vecinales, crean una asociación comunitaria, la cual se convierte en el agente administrador del programa incluyendo sus finanzas. Tanto la madre como los miembros de la asociación comunal reciben capacitación y apoyo del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar y se les estimula a organizar grupos de autoestudio y de autoevaluación.

Otro ejemplo es el Programa de Hogares de Cuidado iniciado en Caracas, Venezuela en 1974. El programa, financiado por el gobierno, se desarrolló con base en un sistema informal existente iniciado por vecinos de los barrios pobres, y tuvo como objetivo extenderlo a una área más amplia. Las madres mayores de 18 años recibieron

un sueldo del gobierno para proveer atención por 12 horas al día a los niños. Se incluyeron servicios de salud, nutrición y educación. El programa se aseguró de que todas las casas tuvieran ciertos niveles de higiene y seguridad, y donaron muebles.

Adicionalmente, hubo un equipo de apoyo técnico que consistió en una trabajadora social, un médico y una educadora. El objetivo del equipo fue el de capacitar a las madres en los distintos aspectos de la atención integral.

Este ejemplo fue reconocido por su calidad y efectos positivos sobre los niños, pero no se diseminó a otras partes del país dado un cambio político.

#### *\* Los Programas Integrados Escuela-Hogar*

Los Programas Integrados Escuela-Hogar tienen como objetivo la atención del desarrollo integral del niño, combinando las ventajas de un pre-escolar convencional con las de los programas de atención familiar. Por ejemplo, el niño puede asistir al centro dos mañanas por semana mientras los padres asisten a reuniones semanales.

Una forma de implementarlo es cuando las madres van al Centro una vez a la semana. En las reuniones, los padres aprenden a interactuar más productivamente con sus hijos, a utilizar el juego como base para su aprendizaje y a utilizar todos los recursos del medio para estimular su desarrollo integral. Al hacerlo, los padres asumen parte de la responsabilidad por el desarrollo intelectual de sus hijos y el Centro refuerza este concepto. A su vez, los niños van al centro dos medios días a la semana para tener experiencias socializadoras y de expresión artística y creativa usando, por ejemplo, el arte y la música como actividades. En otras palabras, en el Centro se desarrollan aquellas actividades que son más difíciles de lograr en casa con sólo uno o dos niños.

Las ventajas de este programa son: a) con los

mismos recursos y facilidades de un programa convencional en el cual se trabaja con sólo veinticinco niños, puede atenderse de cincuenta a setenta y cinco familias, dando así atención a muchos más niños; b) el programa incrementa la autoconfianza y la autonomía de las madres; c) tiene las ventajas del Programa Padres-Hijos pero también tiene la de que el niño va al preescolar, lo que es a menudo importante para los padres. Una desventaja es que es más costoso que los programas Padres-Hijos o Niño a Niño, y solamente es apropiado para padres que permanecen parte del tiempo en el hogar o que cuentan con otro adulto en la familia que permanece en casa.

Un ejemplo de este tipo de programa es el Programa Integrado Escuela-Hogar en Sabaneta, Colombia, organizado por el CINDE.

Los niños asisten al Centro dos medios días semanalmente y los padres asisten una vez a la semana para aprender a jugar con sus hijos y a estimular su desarrollo intelectual.

El Centro consiste en un salón, un patio parcialmente cubierto, un parque infantil construido con materiales del medio como arena y llantas viejas, una pequeña huerta de vegetales, cuartos de descanso y fuentes. El personal requerido es un maestro, dos asistentes y un voluntario.

El aula se organizó como un ambiente que pudiera responder a los niños, en lugar de forzar a los niños a responder al ambiente. El profesor y sus asistentes desarrollaron un plan general para ser ejecutado anualmente.

El programa para los padres seguía el mismo plan general desarrollado. Incluía reuniones semanales de dos horas, reuniones periódicas para ambos padres llevadas a cabo los domingos; clases de nutrición, huerta casera y otros aspectos considerados importantes por las madres. También se contaba con la biblioteca de juguetes, de la cual las madres podían tomar prestados cada semana juegos y otros materiales.

Durante las reuniones de padres, las madres hablaban sobre las experiencias individuales con sus hijos y con los juegos que habían tomado prestados la semana anterior.

Aunque este ejemplo es de un programa pequeño, no hay razón para que el modelo no pueda ser adaptado a nivel nacional.

#### \* *Centros de Salud y Nutrición*

Otro tipo de programa de atención a la niñez se lleva a cabo articulando acciones con los Centros de Nutrición y Salud. Hay más ejemplos asociados con la nutrición que con la salud. Desafortunadamente, estos centros de nutrición, frecuentemente, crean la impresión de una fila de niños letárgicos sentados en el suelo esperando una comida. Pero esta situación lamentable no tiene que ser así. Los programas de nutrición y salud pueden ser acompañados por esfuerzos para estimular el desarrollo físico, intelectual y social del niño.

En Jamaica, por ejemplo, un centro para la recuperación de niños desnutridos ubicado en la Universidad de West Indies inició un Programa para la Educación de los Coordinadores, ayudándoles a mejorar la cantidad y calidad de su interacción con los niños desnutridos. Como resultado, los niños mejoraron rápidamente y demostraron señales de desarrollo físico e intelectual significativo.

Al principio, el programa fue dirigido únicamente a los coordinadores, pero con el tiempo se extendió al incluir programas para la educación y participación de los padres.

#### \* *Centros de Cuidado Basado en el Sitio de Trabajo*

Los Centros de Cuidado Basados en el Sitio de Trabajo, por ejemplo, en las fábricas y organizados por grupos de mujeres con cooperativas productivas, tienden a funcionar únicamente para

el cuidado de los niños. Sin embargo, hay casos notables en los cuales se han tratado de atender a las necesidades integrales de la niñez.

En Senegal, unas cultivadoras de arroz organizaron su propio sistema para cuidar a los niños, utilizando el Sistema de Rotación; mientras unas cuidaban los niños las otras trabajaban.

Miembros de diferentes instituciones en la región se dieron cuenta de la oportunidad de usar estos grupos como punto de entrada para otros proyectos de desarrollo y con el tiempo empezaron a capacitar a las mujeres en las áreas de nutrición, higiene, prevención de enfermedades, agua pura, y aspectos intelectuales en el desarrollo de los niños.

Así, los centros de atención ubicados en los sitios de trabajo proveen un catalizador excelente para la iniciación de programas de atención integral.

#### *\* Los Pre-escolares Informales*

Aunque los preescolares generalmente son organizados por educadores "profesionales", en casos donde no hay los recursos humanos, el utilizar para-profesionales o madres de las mismas comunidades ha traído resultados excelentes.

Un programa que ha seguido este modelo fue iniciado en Perú y ya se benefician de él más de 500.000 niños. En este caso, se capacitaron para-profesionales mediante una serie de cursos cortos sobre el uso de actividades que estimulen el desarrollo físico, mental y social de los niños. En el programa, la comunidad seleccionó unos voluntarios que recibieron un pequeño estipendio, al cual se refieren como "bonificación". Las madres toman turnos para cocinar un almuerzo, y a veces reciben un subsidio en comida de su misma comunidad. Esta también provee el espacio físico para el preescolar, mediante la construcción de un centro o a través de la donación de un sitio existente. En algunas comunidades, los

precolares han servido como el catalizador para otros esfuerzos más amplios de desarrollo comunitario, tales como la iniciación de proyectos productivos, huertas caseras o proyectos para la instalación de letrinas o la obtención de agua pura.

## 2.- ALTERNATIVAS CENTRADAS EN EL HOGAR Y EL APOYO A LA FAMILIA

*Estos programas tienen como objetivo fundamental el proveer a los padres y otros miembros de la familia el conocimiento, las técnicas y el apoyo necesario para atender todas las necesidades del niño desde el momento de su nacimiento, haciendo de la familia el agente principal de su educación y reduciendo el costo de su cuidado y educación y aprovechando de una manera efectiva los agentes educativos naturales de la comunidad.*

Los programas Padre-Hijo, Niño a Niño, y de Visitadores Familiares entran en esta categoría. Aunque algunas de estas alternativas utilizan la interacción individual y otras las estrategias de interacción grupal, todas pueden ser administradas por padres, líderes comunitarios y niños mayores, y de esta manera se les conduce al incremento del desarrollo personal y de la autonomía. Estas alternativas requieren capacitación y supervisión sistemáticos, pero no instalaciones físicas específicas, lo cual reduce enormemente los costos operacionales, especialmente cuando se comparan con las alternativas convencionales.

### \* El Programa de Visitadoras Familiares

Los Programas de Visitadoras Familiares, de los cuales puede haber muchas variaciones, brindan atención individual a los padres e hijos en el hogar, lo que es muy ventajoso para las madres con bebés, ya que muchas veces estas madres no pueden participar en actividades fuera de la casa. Tienen la ventaja de proveer oportunidades educativas dentro del contexto específico

de la familia, y varios miembros de la misma pueden beneficiarse simultáneamente. No obstante, a menos que el agente educativo sea muy sensible al contexto familiar y a los factores culturales, pueden surgir una serie de problemas.

Los Programas de Visitadoras Familiares pueden ser más costosos y de más intensa labor que otras alternativas, ya que utilizan una interacción individual en vez de grupal; sin embargo, este sistema ha probado ser muy efectivo y se ha demostrado que los costos pueden ser reducidos cuando los agentes educativos son personas de la comunidad.

El programa de Desarrollo de la Primera Infancia en Irlanda, trabaja con madres que viven en áreas pobres de Dublín; aquellas que mostraron habilidades especiales en la crianza de sus propios hijos fueron seleccionadas como Colaboradoras del Desarrollo del Niño (CDAs) para visitar y ayudar a las madres primerizas dentro de sus propias áreas geográficas. Ellas trabajan bajo la dirección de enfermeras especialmente capacitadas en diferentes aspectos del desarrollo del niño y la familia.

#### *\* El Programa Padres e Hijos*

Un ejemplo de este tipo de programa es aquel en el cual las madres asisten a un encuentro una vez por semana o cada dos semanas para:

- a) proporcionarle un ambiente sano a sus hijos;
- b) hacer el seguimiento del desarrollo de sus niños y responder a sus necesidades en forma apropiada;
- c) interactuar y utilizar materiales educativos en el hogar para estimular el desarrollo intelectual de sus hijos.

En este tipo de programa, son los padres y no los niños quienes reciben atención directa. Algunas de sus ventajas son: a) es menos costoso que muchos otros programas, ya que se limita a pagar un solo educador profesional o padre educador para interactuar hasta por lo menos con cien padres cada semana, en vez de pagar a un educa-

dor para un grupo pequeño; b) fortalece la autoconfianza y autonomía por parte de los padres; c) una vez que los padres (incluyendo los analfabetos) han aprendido a trabajar con otros niños, pueden ser más efectivos en el desarrollo de las habilidades intelectuales de sus propios hijos y en la promoción del desarrollo de un sano autoconcepto.

Algunas de sus limitaciones son: a) el ausentismo puede ser un problema y el aprendizaje sería parcial; b) algunos padres no pueden llevar a cabo el programa debido a que no son lo suficientemente estables emocionalmente para interactuar y jugar con sus hijos en una forma adecuada; c) algunos padres son incapaces de aplicar las estrategias aprendidas y, por ejemplo, se niegan a jugar con sus hijos.

#### \* *Programa Niño a Niño*

A pesar de todos los beneficios de las modalidades basadas en la educación de los padres, existen algunos puntos débiles: a) Las madres trabajadoras tienen dificultades para participar en el programa, o no pueden hacerlo en muchas ocasiones. b) Los niños no reciben sistemáticamente los beneficios que ofrece una situación de grupo, tales como compartir con otros niños, establecer relaciones y aprender a convivir dentro de reglas de grupo.

Una manera de solucionar la primera debilidad sería enviar a otra persona a las reuniones. Por ejemplo, algunos voluntarios comunitarios o madres que tengan más tiempo podrían asistir a las reuniones y posteriormente ir de casa en casa transmitiendo el mensaje a las otras madres.

Alternativamente, "la otra persona" podría ser un hermano o hermana mayor, entre 10 y 12 años. Los niños de esa edad, frecuentemente, demuestran ser excelentes en esta función; son aún lo suficientemente jóvenes como para sentirse parte de la casa y no han alcanzado aún el estado de "púber" que frecuentemente se caracteriza por un

rechazo de la responsabilidad familiar. En esta edad, también aprenden fácilmente cómo utilizar materiales y pueden explicar las actividades a sus padres. En el proceso, aprenden cosas que pueden serles útiles en el futuro papel como padres.

Al igual que en el caso de los programas dirigidos a los padres, un programa de este tipo puede ser punto de partida para otras actividades y para la solución de problemas familiares y comunitarios que afecten la niñez, tales como los de salud y saneamiento.

En este tipo de programas, los niños de diez a doce años, quienes usualmente tienen alguna responsabilidad en el hogar con sus hermanos menores, aprenden a relacionarse con ellos en formas más adecuadas y al mismo tiempo aprenden a ser agentes de cambio comunitario. Este tipo de programa puede ser organizado como un programa escolar o a través de alguna organización de la comunidad como los scouts.

El programa va más allá de estimular a los niños mayores a jugar e interactuar con los menores; ayuda también a los hermanos mayores a aprender a relacionarse con sus hermanos menores de diversas maneras, desarrollando, así, un ambiente de aprendizaje estimulante para ambas partes. Otras ventajas de este tipo de programas son: a) provee una solución al problema de los padres que no están en condiciones de participar en un programa; b) es económico; c) brinda buenas oportunidades de aprendizaje a los menores; d) es una buena "capacitación como futuros padres" para los hermanos mayores.

El planteamiento implícito en este enfoque ha sido que los niños mayores necesitan aprender a apropiarse de un problema de manera similar a como lo hacen los padres en los programas Padres e Hijos. No deben esperar que "otros", como el grupo de acción comunal, la comunidad o alguien más solucione el problema. Primero, deben mirar lo que ellos mismos pueden hacer, luego lo que puede hacer la familia y el vecindario.

Estos programas "Niño a Niño" pueden integrarse al currículo de las escuelas primarias o pueden ser conducidos a través de organizaciones comunitarias, tales como los scout; las acciones comunales, a través de reuniones con grupos de niños orientadas por líderes comunitarios o por un coordinador local. Algunos voluntarios podrían apoyar al coordinador de cada localidad, de manera que haya alguien en el barrio para ayudar a los niños si surgen problemas. Ocasionalmente, los voluntarios también podrían hacer visitas domiciliarias para mantener informados a los padres y para verificar el progreso en los niños menores.

Una limitación que puede presentarse en los programas Niño a Niño, es la no participación directa de los padres, por lo que recomendamos que se desarrolle este programa en articulación con otras alternativas.

Un ejemplo del valor de la modalidad "niño a niño" dentro del sistema formal de educación, es el proyecto iniciado en Jamaica por el Tropical Metabolism Research Unit. En este proyecto, se prepararon a los maestros de primaria y abrieron un campo dentro del currículo de los niños de tercero, quinto y séptimo grado para actividades relacionadas con la vacunación, nutrición, cuidados de los dientes, cómo hacer juguetes y cómo jugar con sus hermanos mayores. El proyecto siguió un enfoque dinámico de enseñanza y aprendizaje en el cual los niños juegan distintos papeles, tienen discusiones en grupos, cantan y organizan dramatizaciones. Se dedican aproximadamente 30 horas durante el curso del año a tales actividades.

Este pequeño experimento fue extendido a una región entera y ahora se ha integrado en el currículo de primaria en todo el país.

El CINDE, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, organizó un programa niño a niño en Sabaneta, Colombia, en dos modalidades. Uno a través de la escuela y otro a través de las Juntas de Acción Comunal. Los

niños mayores aprendieron a investigar, a través de un proceso de investigación participativa, los aspectos del ambiente que estaban favoreciendo el desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años en las áreas de desarrollo social e intelectual, físico y cultural. De acuerdo con lo encontrado en cada vereda, iniciaron acciones con apoyo de instituciones locales para fortalecer ese desarrollo. Además, los niños elaboraron juegos con recursos del medio para utilizar con sus hermanos menores.

Una vez al mes, había reuniones con los padres para compartir los logros y discutir ideas para futuras actividades. Con base en esa experiencia, se han desarrollado unos manuales apoyados por UNICEF para incorporar el programa como parte del currículo de Escuela Nueva.

#### \* *Educación de Adultos en Grupo*

Hay muchos ejemplos de programas de educación de adultos, mediante la organización de grupos, cuyo eje es el desarrollo integral de la niñez. La mayoría de ellos se inician como un componente de programas existentes en las áreas de salud, nutrición y desarrollo comunitario. Pero también, muchos programas exitosos se han iniciado y desarrollado utilizando como estrategia inicial y principal las reuniones de padres.

Un ejemplo es el proyecto de FEDEC en Colombia. En una zona marginada de Bogotá, se inició un programa como una alternativa al sistema existente de visitas domiciliarias, a partir de la idea que las mismas pueden subvalorar la confianza de la madre en su propio hogar. Este experimento reconoció a la madre como un "experto" con respecto a su propio niño y evitó introducir otros "expertos" en la casa. En el proyecto, la madre (u otro miembro de la familia) concurre a una reunión semanal en el centro comunitario local, para discutir sus problemas y recibir otras ideas en las áreas de la salud, nutrición y desarrollo psico-social del niño.

Uno de los elementos innovadores de este proyecto fue el diseño de un álbum con mensajes del niño a la madre sobre sus desarrollos y necesidades en términos de vacunas y atención en salud. Estos libros, muy personalizados, cubrieron los primeros dos años de vida y proveen un récord individual del niño mientras, al mismo tiempo, educan a las madres y sirven como base para discusiones.

El Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil -PEFADI- es la estrategia para el sector rural del Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil -SUPERVIVIR- en Colombia. El programa, que es de alcance nacional, funciona con base en la articulación intersectorial (Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y en convenios a nivel regional con diferentes instituciones del sector social y productivo, tales como la Federación de Cafeteros y la Federación de Bananeros, que han mostrado mucho interés en cooperar en los programas de atención a la niñez.

El programa busca realizar, con adultos de las comunidades, acciones de educación familiar centradas en las necesidades de la niñez, tendientes a lograr el desarrollo integral comunitario y el mejoramiento de las condiciones de vida. Se hace especial énfasis en la búsqueda de soluciones a los problemas de salud de los niños de la región. El programa también provee complementación alimenticia en algunos sectores.

El programa capacita a los maestros de las escuelas rurales y a líderes comunitarios voluntarios, quienes a su vez capacitan a otros voluntarios de la comunidad, quienes trabajan con los padres y coordinan otras actividades como elaboración de juegos y materiales educativos.

El programa atiende al 40 % de los niños menores de 7 años. Ha evolucionado mucho desde

sus comienzos en 1985.

#### **\* La Educación de los Padres Mediante los Medios Masivos**

El uso de los medios masivos de comunicación para la educación de la familia incluye, entre otros, el uso de folletos escritos, la prensa, la radio y la televisión. Los medios masivos son más exitosos cuando los mensajes:

- Son dirigidos a una población específica.
- Toman en cuenta las habilidades, creencias y valores de la población.
- Se perciben como una prioridad.
- Son incorporados en cuentos o dramas, utilizando lenguaje popular y llevan mensajes útiles para la vida cotidiana.

Uno de los ejemplos más destacados es de Venezuela. El Proyecto Familia, se inició en 1980 con la intención de promover el desarrollo intelectual de niños de 0 a 6 años mediante la educación informal de sus madres, a través de la educación directa por medio de los canales de media masiva. En las zonas urbanas de Venezuela, la televisión llega a un 96 % de la población, mientras en las zonas rurales la radio llega a un 80 %. Para aprovechar esta amplia cobertura y la infraestructura de comunicaciones que existe, el Proyecto Familia ha producido un número importante de programas para la televisión y la radio.

Aunque este esfuerzo fue muy creativo, quizás sus resultados pudieran haber sido mayores si lo hubieran integrado con un sistema de reuniones para los padres. Los medios masivos ofrecen excelente potencial para llegar al público, pero sus impactos normalmente son mayores cuando son utilizados como un aporte a otros proyectos y no como un fin en sí, tal como en los programas de comunicación educativa.

#### **\* La Comunicación Participativa**

El concepto de comunicación participativa

está estrechamente asociada con la idea de la "educación popular" y con la visión de la comunicación como un proceso participativo de doble vía. Este enfoque sobre educación y participación, pone énfasis en el proceso de involucrar activamente a los participantes en un diálogo educativo. Empieza con las necesidades de los participantes, basando sus ideas en sus experiencias y reforzando sus métodos tradicionales para la solución de problemas, en vez de trabajar con base en temas predeterminados por personas de afuera. Su éxito está evaluado, más en base a su habilidad para fortalecer al grupo y traducir sus deseos en acción colectiva que en adquirir conocimientos.

El Proyecto de Padres e Hijos en Chile fue un experimento en donde se combinó la educación a distancia con un sistema de promotores locales. Un centro privado para la investigación y desarrollo en educación, trabajando en conjunto con una estación local de radio, inició el programa en 1979. Una serie de 12 temas relacionados con el desarrollo de los niños de 0 a 4 años, y que representaban las necesidades principales expresadas por la comunidad local, fueron el punto de partida. Estos temas (que incluyeron el alcoholismo, pues la población lo consideró como prioritario) fueron convertidos en el asunto central de un programa de radio que se transmitía semanalmente. Se reunían grupos de padres para escuchar los programas y después se discutían con el promotor las ideas presentadas y sus implicaciones para la vida cotidiana.

Los programas de radio en este proyecto fueron utilizados más para estimular discusión, reflexión y acción que para difundir nuevas ideas y fueron las discusiones en grupo y el seguimiento de este proyecto las que produjeron excelentes resultados.

### 3-. ALTERNATIVAS CENTRADAS EN LA COMUNIDAD:

Estas alternativas apuntan al mejoramiento

*físico y psicológico del ambiente donde los niños crecen y se desarrollan, motivando a la comunidad a organizarse para resolver problemas específicos y a atender a las necesidades más apremiantes de los niños. Pueden relacionarse con un aspecto del desarrollo del niño o pueden ser más amplias, intentando dar atención y servicios integrados.*

Una característica muy sobresaliente de estos programas es el papel activo que los líderes comunitarios: padres, abuelos y otros adultos pueden jugar en su ejecución.

Este tipo de programas trata de utilizar al máximo los recursos locales, institucionales, materiales y humanos, así como el conocimiento cultural y la experiencia de la gente. La comunidad participa activamente en la definición de sus objetivos y prioridades, y en aspectos específicos del programa relacionados con el sano desarrollo de los niños.

Algunos de estos programas tienen como eje específico el mejoramiento del ambiente familiar y comunitario donde viven los niños. Otros, parten de un enfoque más amplio y las actividades relacionadas con los niños surgen a medida que el programa avanza. Los proyectos Costa Atlántica y PROMESA en Colombia, y SERVOL en Trinidad, son buenos ejemplos de programa comunitarios cuyo eje principal es la niñez.

#### 4-. ALTERNATIVAS COMPLEMENTARIAS

*Estas alternativas tienen como propósito fundamental la articulación de algunas nuevas dimensiones a los servicios de atención y educación ya existentes para los padres y sus hijos de 0 a 6 años, de manera que se fortalezcan los programas y se incremente la posibilidad de proveer servicios y educación al niño y la familia de una manera más integral.*

Otra posibilidad es la de incorporar el cuidado y desarrollo del niño a programas ya existentes de vivienda, de educación de adultos, de salud o de generación de ingresos. Por ejemplo, un

programa de salud y nutrición donde las madres y los niños asistan a encuentros periódicos puede ser complementado con actividades relacionadas con el desarrollo social y cognositivo del niño.

Con una capacitación adecuada, las personas voluntarias de la comunidad o los agentes educativos existentes pueden asumir las nuevas funciones. Una ventaja de estas alternativas es la de utilizar al máximo los programas y recursos existentes y de requerir solo un mínimo de recursos adicionales. Sin embargo, necesitan de una gran coordinación de esfuerzos interinstitucionales, una área donde aún hay mucho que aprender a todos los niveles.

El proyecto Bina Keluarga y Galita (BKJ) en Indonesia, comenzó en 1982 como un intento para agregar a los programas ya existentes de salud, nutrición y generación de ingresos orientados a la familia y al niño, un componente de educación para madres sobre el desarrollo social y cognositivo.

*\* Los Vigías de la Salud:*

El Ministerio de Salud en Colombia, diseño el Programa "Supervivir", de cobertura nacional, el

---

Se ha enfatizado la situación de los niños en riesgo, y de las posibilidades de solución dentro del contexto escolar, dejando de lado la evidencia de una sociedad en riesgo, de una sociedad con grandes desequilibrios que tienen profundas raíces históricas y socio-políticas, y que requiere solución de carácter integral con el concurso de todos los sectores sociales y productivos del país.

---

cual forma parte de la estrategia de dar salud básica para todos. Este programa está dirigido a

fortalecer las posibilidades de supervivencia de los niños de 0 a 6 años y la salud de las mujeres en edad fértil.

Como un componente de "Supervivir" se ha organizado el Programa de los Vigías de la Salud. Estos son estudiantes de décimo grado de todos los planteles educativos del país, que después de recibir capacitación apropiada en los grados octavo y noveno, visitan a los sectores más pobres de la población e intercambian información con los adultos sobre salud infantil y refuerzan la necesidad de vacunar a los niños, de cuidar las gripas y tratar la diarrea a través de suero de rehidratación oral.

Se calcula que 350.000 vigías, visitan anualmente un millón de familias en todo el territorio nacional. Esta estrategia es parte de un plan nacional, en el cual la coordinación intersectorial está contribuyendo a enriquecer el proceso educativo de los jóvenes, a medida que se mejoran las condiciones de salud de las familias y las comunidades.

**\* Los Centros de Desarrollo Familiar y Comunitario y las Ludotecas**

Las bibliotecas escolares, concebidas como centros culturales comunitarios, donde además de fomentar y fortalecer los hábitos de lectura, se estimule la expresión creativa y se fortalezca el conocimiento de la cultura y la creatividad, son excelentes medios de contribuir a mejorar la calidad de la atención a la niñez y a estimular la participación de la familia. Estas pueden organizar una sección con juegos y juguetes para prestarle a los padres o hermanos mayores y actividades conducentes a la recuperación de los juegos propios de cada cultura.

Experiencias como la del Banco del Libro de Venezuela, vale la pena que se establezcan en otros contextos. El programa de Biblio-Bus permite el acceso a la biblioteca, a sus talleres creativos y a otras actividades culturales de las

escuelas a los grupos de sectores marginados. Experiencias similares existen en Bolivia, Colombia y otros países.

Además, las Casas de la Cultura en los países donde existan, pueden ampliar su marco de acción y apoyar muchas de las actividades comunitarias que fortalezcan los programas de atención a la niñez.

## Conclusiones

El análisis de las condiciones actuales de la Educación Básica y de sus efectos en el desarrollo de la niñez, la juventud y la población adulta, por una parte, y de un concepto renovado de lo que ésta debe ser y de las alternativas de solución a los problemas existentes, por otra, nos lleva a concluir, en primer lugar, que el problema de la educación básica ha sido mal planteado; se ha enfatizado la situación de los niños en riesgo y de las posibilidades de solución dentro del contexto escolar, dejando de lado la evidencia de una sociedad en riesgo, de una sociedad con grandes desequilibrios que tienen profundas raíces históricas y socio-políticas y que requiere solución de carácter integral con el concurso de todos los sectores sociales y productivos del país. Mientras que el problema se perciba de esta manera y no se considere su naturaleza y magnitud real, seguirá existiendo y probablemente crecerá.

Enfrentamos en América Latina un enorme problema cuantitativo y cualitativo en los programas de atención a la niñez. Los modelos existentes no responden a las necesidades de grandes sectores de la población. Es necesario hacer algo inmediatamente para mejorar las condiciones de millones de niños que en este momento no tienen oportunidad de desarrollar todas sus potencialidades.

*El diseño y ejecución de programas de Atención Integral a la Niñez que ofrezcan oportunidades de satisfacer las necesidades básicas de todos los niños,*

*requiere un cambio drástico en las políticas sociales y educativas de nuestros países. Concebidos como estrategias para el desarrollo humano y social, estos programas, deben ser una prioridad nacional, y ser parte integral de los planes nacionales de desarrollo. Se impone también un cambio drástico en los sistemas de financiación y administración de la educación.*

## Bibliografía

- Ahmed, Manzoor. As quoted in Bernard Van Leer Foundation Newsletter (Nº 56) p.12.
- Arango, Marta & Nimnicht G. **Las bases conceptuales del proyecto PROMESA**. Medellín: CINDE, 1981.
- Bernard Van Leer Foundation. **Children and community: progressing through partnership**. Summary report and conclusions, Tenth International Seminar. (With the cooperation of the University of the West Indies, Kingston, Jamaica), 1988.
  - Newsletter (1989, October)
  - Newsletter (1990, January)
- CINDE. **CINDE: Políticas y Programas**, Medellín. 1980.
- The consultative Group on Early Childhood Care and Development. **The Coordinators' Notebook** (Nº 2). New York, New York, 1986.
  - **The coordinators' Notebook** (Nº 4). New York, New York 1987.
  - **The coordinators' Notebook** (Nº 5). New York, New York 1988.
- Nimnicht, G & Arango, M (with lydia Hearn). **Atendiendo las Necesidades de la Niñez: Alternativas para el Diseño de Políticas**. The Hague: Bernard Van Leer Foundation. 1987.
- Nimnicht, G & Arango, M (with lydia Hearn). (In press). **A follow-up of proyecto PROMESA: A longitudinal report**. CINDE and The Bernard Van Leer Foundation.
- UNICEF. **Facts and Figures: United Nations Children's Fund**. New York. New York. 1989.

# El Proceso de Integración Educativa en el Contexto del MERCOSUR.

## 1. Introducción

El escenario del Cono Sur presenta una difícil situación que, junto con la experiencia de la década del '80, década perdida en materia económica, indican la necesidad impostergable de aunar esfuerzos para poder solucionar los problemas comunes. La similitud y la gravedad de las situaciones que invaden la realidad del Cono Sur, han ido afirmando la conciencia acerca del imperativo de avanzar en el camino de la unidad como condición de supervivencia para cada uno de los países que componen el área.

El lado productivo de la crisis actual puede distinguirse en los desafíos que presenta para lograr una mayor integración en la subregión, y revertir las tendencias que actúan en forma disociadora, para acelerar el camino hacia una integración que fortalezca la autonomía y el protagonismo en el actual contexto de globalización y regionalización.

En ese sentido, se plantea la necesidad de profundizar los procesos actuales de integración y de fortalecer los mecanismos ya existentes, superando las dificultades e incomprendiones en los diferentes sectores.

En este marco la década de los '90 puede ser decisiva para lograr salir de la profunda crisis que afecta a los países del área, producir el despegue productivo, consolidar y profundizar la democracia y alcanzar una auténtica, sostenida y real cooperación.

## 2. El Tratado de Asunción

El 26 de marzo de 1991, los presidentes de Argentina, Paraguay, Brasil y Uruguay, firmaron el Tratado del Mercado Común del Sur.

Los tres puntos fundamentales del tratado son: la libre movilidad de bienes, servicios y factores productivos; la adopción de una política comercial única que implicará la fijación de una tarifa externa común, y la coordinación de políticas macroeconómicas y sectoriales en las siguientes áreas: agrícola, industrial, fiscal, monetaria, cambiaria y de capitales, de servicios, aduanera y de transportes y comunicaciones. El acuerdo entrará en vigencia el primer día de 1995 y constituirá un espacio de 190 millones de habitantes, con un Producto Bruto Interno de 500 mil millones de dólares y una superficie territorial aproximada de 12 millones de kilómetros cuadrados donde, dentro de tres años, circularán libremente personas, bienes, servicios e ideas.

### 2.1. ANTECEDENTES

Este proceso de integración de los países reconoce como antecedente inmediato el programa de Argentina y Brasil para la conformación de un Mercado entre ambos países. En efecto, si bien podrían mencionarse otros precedentes como las iniciativas de la ALALC y la ALADI, debe destacarse que, desde el advenimiento de los regímenes democráticos, la República Argentina y la República Federativa del Brasil, a partir de 1985, iniciaron un intenso proceso de negociaciones político-económicas cuyos hitos principales se concretaron en los actos jurídicos bilaterales que se enumeran a continuación:

- 30 de noviembre de 1985: Declaración de Foz de Iguazú. Crea una Comisión Mixta de Alto Nivel para la Integración.

- 29 de julio de 1986: Acta para la Integración Argentino-Brasileña y Programa de Integración y Cooperación Económica.
- 10 de diciembre de 1986: Acta de Amistad Argentino-Brasileña, Democracia, Paz y Desarrollo.
- 29 de noviembre de 1988: Tratado de Integración, Cooperación y Desarrollo entre la República Argentina y la República Federativa del Brasil. Este tratado dispone la creación de un "espacio económico común" entre ambos países, mediante la "remoción de todos los obstáculos tarifarios y no tarifarios al comercio de bienes y servicios..." en "un plazo máximo de 10 años".
- Paralelamente, en el período 1984-1989, Argentina y Brasil suscribieron veinticuatro protocolos bilaterales, regulando diversas áreas mediante disposiciones específicamente adoptadas para los temas correspondientes.

---

**La transición y consolidación de gobiernos democráticos, crea no sólo mejores condiciones para la vigencia de los derechos humanos, la participación y la convivencia, sino, al mismo tiempo, dicha consolidación plantea la necesidad de ampliar los espacios de entendimiento, la búsqueda de consensos al interior de cada país y la realización de acuerdos globales entre los países del área.**

---

- Este proceso de integración se confirmó y profundizó mediante el Acta de Buenos Aires, del 16 de julio de 1990, suscrita por los Presidentes Carlos Saúl Menem y Fernando Collor, por la cual se decidió "establecer un Mercado Común entre la República Argentina y la República

Federativa del Brasil, el que deberá encontrarse definitivamente conformado el 31 de diciembre de 1994", adoptándose simultáneamente una metodología para la formación del mismo.

- Posteriormente, luego de extensas y complejas negociaciones, Argentina y Brasil, a fines de 1990, suscribieron y registraron en ALADI un **Acuerdo de Complementación Económica** en el que sistematizaron y profundizaron los acuerdos comerciales bilaterales preexistentes, dotándose de ésta manera de un instrumento que les facilita la concreción de avances efectivos en la materia.

Todo este proceso tuvo incidencia en la formulación del Tratado de Asunción. A los efectos de elaborar el "Tratado para la Constitución de un Mercado Común", y sus Anexos se formó un Grupo Mercado Común Cuatripartito, con representantes de los cuatro países, que quedó rubricado en el mes de febrero de 1991, por los presidentes de las delegaciones negociadoras, ad referendum de aprobación ulterior.

## 2.2. INTENCIONALIDAD POLITICA

En esta empresa de integración tuvo una incidencia fundamental la decisión política de los cuatro gobiernos para emprender un camino en común. Esto fue posible ya que las naciones que forman parte del continente se encuentran en un momento privilegiado de su historia política. *La transición y consolidación de gobiernos democráticos, crea no sólo mejores condiciones para la vigencia de los derechos humanos, la participación y la convivencia, sino, al mismo tiempo, dicha consolidación plantea la necesidad de ampliar los espacios de entendimiento, la búsqueda de consensos al interior de cada país y la realización de acuerdos globales entre los países del área.*

La necesidad de la integración se ha constituido en un bien político compartido por los

distintos actores institucionales y sociales, teniendo en cuenta la vertiginosa ampliación de los espacios económicos y la revolución comunicacional de nuestros días.

### 2.3. BASE JURIDICA

El régimen jurídico fundacional del Mercado Común está compuesto por un Tratado y cinco Anexos. Estos seis instrumentos internacionales constituyen un cuerpo normativo único que debe interpretarse y aplicarse sistemática y armónicamente: El Tratado no es, estrictamente, un tratado final constitutivo del Mercado Común sino que es el instrumento para su constitución, el que "deberá estar conformado al 31 de diciembre de 1994" y se denominará Mercado Común del Sur (MERCOSUR) (Artículo 1º). El régimen jurídico definitivo deberá ser negociado y adoptado antes de esa fecha, como preceptúa el Artículo 18.

Estamos ante un tratado marco, que consta sólo de veinticuatro artículos, en el que se establecen los mecanismos y parámetros esenciales para la formación del mercado común y, en consecuencia, no puede ni debe ser comparado con otros tratados tan sólo aparentemente análogos como podría ser, por ejemplo, el Tratado de Roma, del 25 de marzo de 1957, que instituyó la Comunidad Económica Europea.

Consecuentemente, la mayor parte de sus disposiciones está destinada a regir durante el período de transición, que se extenderá hasta el 31 de diciembre de 1994 (Artículo 3º). No obstante, algunas normas esenciales al Mercado Común han sido concebidas como de carácter definitivo, aunque, obviamente, existe la posibilidad de modificarlas por un tratado posterior.

Es importante señalar que una concepción diferente de la de un tratado marco es inviable en las actuales circunstancias y en los plazos disponibles debido, entre otros factores incluso de carácter

económico, a las condicionalidades derivadas del proceso de integración argentino-brasileño, anteriormente mencionadas. Al mismo tiempo, la experiencia latinoamericana ha demostrado el fracaso de otras iniciativas, particularmente de carácter subregional, que adoptaron regímenes excesivamente detallados y rígidos.

## 2.4. PROPOSITOS ECONOMICOS

Los gobiernos de los cuatro Estados Partes suscribieron el Tratado de Asunción con el propósito de:

- Acelerar los procesos de desarrollo económico con justicia social en la región, a través de la integración.
- Crear un Mercado Común que amplíe las actuales dimensiones de sus mercados nacionales, mediante la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre los países y el establecimiento de un arancel externo común.
- Lograr una adecuada inserción internacional para los cuatro países, mediante la consolidación de un gran espacio económico.
- Promover el esfuerzo tendiente al desarrollo, en forma progresiva, de la integración de América Latina, conforme a los objetivos del Tratado de Montevideo del año 1980.
- Promover el desarrollo científico y tecnológico de los Estados Partes.
- Modernizar las economías para ampliar la oferta y la calidad de los bienes y servicios disponibles, a fin de mejorar las condiciones de vida de las poblaciones.

## 2.5. INSTRUMENTOS

A fin de alcanzar estos importantes objetivos, se prevén una serie de instrumentos que comenzarán a aplicarse a la brevedad. Entre ellos cabe destacar:

- Un calendario con fechas ciertas de sucesivas reducciones de todos los aranceles de importación que los países firmantes se aplican entre sí. Estas reducciones, que se efectuarán semestralmente, son automáticas y no requieren nuevas negociaciones.
- Normas "de origen", relativas a la producción nacional de las mercaderías que se comercien, para evitar que se beneficien de este esfuerzo de integración las mercaderías producidas por terceros países que no participan de los costos de este proceso. En otras palabras, la reducción de aranceles y la libertad de circulación sólo alcanza a aquellas mercaderías que tengan, como mínimo, un cuarenta (40 %) de integración nacional.
- La posibilidad abierta a cada sector de actividad para negociar, en conjunto con sus colegas de los otros tres países, esquemas particulares de integración que tomen específicamente en cuenta las características propias del sector de que se trate. El ejemplo concreto de este tipo de negociación lo dieron Argentina y Brasil, en los sectores de Bienes de Capital, Bienes de la Industria, de la Alimentación y de la Industria Automotriz (en éste último caso, tanto para automóviles como para partes, piezas y componentes).
- La creación de un órgano, el Grupo Mercado Común, formado por los Ministerios de Relaciones Exteriores y los Ministerios de Economía de cada uno de los países firmantes. Este órgano es el encargado del seguimiento, análisis y adopción de medidas, así como de resolver los inconvenientes que puedan presentarse.

## 2.6. DIMENSION CULTURAL DEL PROCESO DE INTEGRACION

Este emprendimiento reconoce entre sus fundamentos la común herencia cultural de las sociedades involucradas. Como lo señalan los considerandos del Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR:

*"El hecho fundamental es que los países del Cono Sur expresan en su propia forma de ser cultural, los nexos necesarios y suficientes para ser un conjunto de pueblos que tienen una trayectoria histórica compartida y que pueden tener un destino común. En estas condiciones y con estas características, se ha hablado de que estos países constituyen una comunidad 'natural' que se singulariza frente a otros bloques que se constituyen a partir de razones económicas, comerciales, estratégicas o geográficas".*

Estas características comunes no nos deben hacer perder de vista que los países que integran el MERCOSUR tienen sus peculiaridades, de las que se deducen situaciones y problemas diversos y, por lo tanto, soluciones también diversas. Algunos países tienen grados relativos de desarrollo económico que otros no tienen, recursos naturales y fuentes de riqueza que no son los que otros poseen, grados de inclusión social distintos, integración territorial diversa e incluso características socio-políticas diferentes que se desprenden de las historias particulares.

*De todas formas, es evidente que por encima de estas diversidades, del sentido nacional de cada cultura, y de la conciencia de la propia originalidad, existen problemas comunes que se inscriben en una trayectoria histórica, y que dan a ese conjunto de naciones la singularidad de una comunidad de pueblos. Y esta comunidad de pueblos, debe recrear*

*sus potencialidades para alcanzar un peso significativo en el ámbito internacional, principalmente en el marco del nuevo mapa geopolítico que se está gestando.*

### **3. El Sector Educación en el Proceso de Integración**

#### **3.1. AVANCES REALIZADOS POR LOS GOBIERNOS EN EL SECTOR EDUCACION**

En forma inmediata a la firma del Tratado de Asunción, los responsables político-técnicos de los Ministerios de Cultura y Educación comenzaron a desarrollar conversaciones informales acerca de la conveniencia de acompañar el proceso de integración económica iniciada entre los cuatro países, con la incorporación de las dimensiones culturales y educativas.

En el mes de julio de 1991 se concretó la Reunión Preparatoria del Mercosur Cultural y Educativo, en la ciudad de Asunción, República del Paraguay, donde se elaboró una propuesta de Acuerdo para la revisión y posterior firma de los Ministros de Educación.

En el mes de diciembre se realizó una Reunión de Ministros de Educación de los cuatro países y se procedió a la Firma del Acuerdo, elaborado previamente, que incluyó las siguientes áreas para encarar programas educativos:

- 1. Formación de la conciencia ciudadana favorable al proceso de integración;**
- 2. Capacitación de los recursos humanos para contribuir al desarrollo;**
- 3. Armonización de los sistemas educativos.**

En esa oportunidad se solicitó al Consejo del

**CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA**

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

Mercado Común el reconocimiento del área educativa-cultural como sector específico en el Tratado del Mercado Común del Sur. En la Reunión del Consejo del Mercado Común y del Grupo Mercado Común, entre los días 15 y 17 de diciembre de 1991, en la ciudad de Brasilia, se decidió la realización de Reuniones de Ministros para el tratamiento de los asuntos vinculados al Tratado en las respectivas áreas de competencia. En forma específica, y haciéndose eco de las recomendaciones realizadas por el Protocolo de Intenciones del área educativa, resolvió la creación de la Reunión de Ministros de Educación que tiene como función proponer al Consejo, a través del Grupo Mercado Común, las medidas tendientes a coordinar las políticas educacionales de los Estados Partes.

A partir de enero de 1992 se inició la Coordinación de actividades en el sector por parte de la República Argentina, que tenía como objetivo fundamental la elaboración de la programación para los años de transición hasta la puesta en marcha definitiva del Tratado. Como resultado de este trabajo se elaboró el Plan Trienal para el sector educación que fué aprobado por la Reunión de Ministros de Educación. El mismo fue elevado al Grupo Mercado Común para su posterior elevación al Consejo del Mercado Común.

En la Cumbre de Jefes de Estado del MERCOSUR y II Reunión del Consejo del Mercado Común, realizada en la provincia de Mendoza, República Argentina se consideró y aprobó por decisión el Plan para el desarrollo educativo regional presentado por los Ministros de Educación de los cuatro países.

El Plan Trienal para el Sector Educación en el contexto del MERCOSUR fijó los siguientes programas y subprogramas:

**Programa I: *Formación de la Conciencia Ciudadana Favorable al Proceso de Integración.***

**Subprograma I.1.: Información y Reflexión sobre el Impacto del Proceso de la Integración del MERCOSUR.**

**Subprograma I.2.: Aprendizaje de los Idiomas Oficiales del Mercosur (español y portugués).**

**Programa II: Capacitación de Recursos Humanos para Contribuir al Desarrollo.**

**Subprograma II.1.: Educación Básica y Media.**

**Subprograma II.2.: Formación Técnico-Profesional.**

**Subprograma II.3.: Formación y Capacitación de Recursos Humanos de Alto Nivel.**

**Subprograma II.4.: Investigación y Postgrado.**

**Programa III: Compatibilización y Armonización de los Sistemas Educativos.**

**Subprograma III.1.: Armonización Académica, Jurídica y Administrativa.**

**Subprograma III.2.: Sistema de Información.**

### 3.2. ACCIONES REALIZADAS EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DE LOS PAISES SIGNATARIOS DEL TRATADO DE ASUNCION

#### Programa I.

Entre los programas mencionados, cobra especial relevancia, en esta etapa, el referido a la *formación de una conciencia ciudadana favorable al proceso de integración*. En el mismo, se proponen acciones que favorezcan la difusión de información y la reflexión sobre el impacto del proceso integrativo del MERCOSUR al interior de los sistemas educativos de los países signatarios del Tratado. Las líneas de trabajo sugeridas fueron la realización de los seminarios, conferencias, paneles para reflexionar sobre los temas o aspectos vinculados al MERCOSUR, en especial sobre el impacto socio-económico de la integración; la elaboración de materiales referentes al tema y la implementación de programas nacionales de difusión que posibiliten la comprensión de los beneficios y resultados esperados del proceso de integración del MERCOSUR.

En la línea referida a la *producción de materiales*, los Ministerios de Educación han desarrollado acciones iniciales tendientes al cumplimiento de este punto. En el Uruguay, se han confeccionado materiales didácticos para su distribución y tratamiento en los establecimientos escolares, así como se ha realizado una edición especial del Plan Trienal para el Sector Educación. En el Paraguay, se ha incorporado en publicaciones oficiales dirigidas a docentes, la información relativa a los cuatro países y los avances realizados en la integración educativa. En Argentina, se ha realizado una publicación especial para el tema, incluyendo la documentación oficial del MERCOSUR (Tratado de Asunción, Protocolo de Intenciones de los Ministros de Educación, Plan Trienal), así como materiales útiles para la comprensión de la realidad económica, social y educativa de los cuatro países, que fue distribuida a todos los organismos nacionales, las Jurisdicciones provinciales y a las universidades públicas y privadas.

En la línea referida a la *organización de reuniones, seminarios, paneles, etc.* se han realizado encuentros regionales. En el primer semestre del Tratado, bajo la coordinación de la República Argentina, se realizó un Seminario sobre Experiencia Europea en Materia de Integración Educativa y en el segundo semestre, bajo la conducción del Brasil, se realizó, en coordinación con instituciones públicas y privadas, una Reunión sobre enseñanza tecnológica en Río Grande do Sul. En ese mismo sentido, está previsto para los próximos meses la realización de un seminario regional referido a la enseñanza de los idiomas oficiales del MERCOSUR (español y portugués). Estas reuniones se suman a múltiples iniciativas que están surgiendo, especialmente en el nivel superior, de intercambio interinstitucional y de participación en reuniones de áreas específicas en los cuatro países.

*Al interior de cada uno de los países* se han multiplicado las reuniones y encuentros sobre la temática de referencia. En nuestro caso, se han desarrollado encuentros de distintas modalidades en varias provincias (Buenos Aires, Corrientes, Entre Ríos, Misiones, Mendoza, Chubut, etc.) que incluyeron la dimensión educativa del proceso de integración. Se han desarrollado informes y reuniones especiales con legisladores nacionales (Comisión de Educación de la Cámara de Diputados), con legisladores provinciales (Confederación Nacional de Legisladores Provinciales y Comisión Permanente Interparlamentaria Nacional de Educación y Cultura). Se han realizado consultas con los Consejos Profesionales acerca de los impactos de la apertura del mercado común en cada profesión, el sistema de habilitaciones profesionales actuales, etc.

El Consejo Federal de Cultura y Educación, consideró en dos oportunidades la cuestión, proponiéndose la realización de una reunión para la elaboración concertada de los lineamientos del Plan Nacional para la Integración Educativa en el MERCOSUR.

## **Programa II.**

En el segundo programa, se ha definido la

necesidad de *promover estrategias de desarrollo educativo para la enseñanza básica y media* destinadas a favorecer la capacitación de la población en el manejo de conocimientos y destrezas requeridos para un eficaz desempeño ciudadano y productivo, a fin de responder a las demandas del MERCOSUR. Entre las líneas de trabajo se propone la actualización de contenidos para satisfacer las demandas emergentes de un mercado ampliado. En ese sentido, se ha comenzado el relevamiento de las currícula de cada uno de los países en esos niveles para proceder, en un segundo momento, a la realización de estudios comparativos y analizar las reformas necesarias para integrar las demandas del MERCOSUR en especial en las áreas de matemática, ciencias, historia y geografía.

Otro componente de este programa es la *formación técnico-profesional*. El objetivo central del subprograma es llegar a establecer políticas y estrategias para la formación técnico-profesional a partir de la determinación de las ramas más dinámicas de la economía en un mercado ampliado. En el mismo se propone establecer mecanismos de coordinación con los representantes de los grupos de trabajo del MERCOSUR, en visitas a definir las áreas de mayor impacto. Esto se ha logrado por la articulación con la Comisión 4 del Subgrupo XI (Trabajo), que está dedicada al seguimiento de los programas de formación profesional emergentes de los acuerdos sectoriales (Grupo 7 y 8 de Política Industrial y Agro), así como a la articulación de los sistemas de formación de los cuatro países. También se propone la realización de estudios sobre la vinculación de los sistemas productivo y educativo. Esto se ha iniciado mediante la colaboración de la Organización de Estados Americanos, que ha financiado la elaboración de un informe sobre el estado actual de la vinculación educación y trabajo en el MERCOSUR. Por otra parte, se está iniciando el relevamiento de las instituciones de enseñanza técnico profesional por medio de los centros responsables de los sistemas de información de cada uno de los países y se está promoviendo la articulación de la Red del Proyecto Multinacional de Educación y Trabajo de la OEA. A partir del avance en este punto, se elaborarán propuestas de alternativas

válidas para el desarrollo de una vinculación eficiente entre educación-trabajo-producción, compatibilizando los recursos y mecanismos de los países en la perspectiva del MERCOSUR.

En el subprograma de *formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel*, se propone promover políticas y estrategias para la formación y capacitación de recursos humanos de alto nivel en relación a las áreas de mayor impacto del MERCOSUR. Entre las líneas de trabajo se encuentra la de establecer mecanismos de coordinación con los representantes de los grupos de trabajo del MERCOSUR, en vistas a definir las áreas de mayor impacto. Esta línea se está completando mediante la consulta con los responsables de los grupos Mercado Común nacionales. Las investigaciones y estudios sectoriales, que darán los criterios y claves para definir las áreas, se encuentran en elaboración, previéndose que los primeros resultados estarían para inicios del año 1993. Otra línea propuesta es la de identificar los acuerdos y convenios de cooperación técnica existentes entre los países del MERCOSUR, en relación a la formación y capacitación de los recursos humanos de educación superior en el ámbito gubernamental y no gubernamental. Esto, como paso previo a la implementación de políticas de cooperación entre las instituciones de educación superior de los países miembros para mejorar la formación y capacitación científico, tecnológica y cultural con relación a los requerimientos del MERCOSUR. Los centros responsables de cada país se encuentran actualizando la información sobre los acuerdos interinstitucionales de nivel superior.

En el subprograma de *investigaciones y postgrado*, se fija como objetivo fundamental el promover, en el orden regional, la formación de una base de conocimientos científicos, recursos humanos e infraestructura institucional, de apoyo a la toma de decisiones estratégicas del MERCOSUR. En este ámbito, se están constituyendo los equipos nacionales para realizar estudios sobre la capacidad instalada en investigación y estudios de posgrado.

### Programa III.

Este programa está referido a la *armonización de los sistemas educativos* y busca la compatibilización académica, jurídica y administrativa y el establecimiento de un sistema común de información educativa relevante. En el marco del primer subprograma, se estipuló la búsqueda de mecanismos jurídicos, administrativos y académicos que posibiliten la movilidad de la población. En ese marco, se inició el relevamiento de la información relativa al estado actual de la organización de los sistemas educativos y sus currículas en los diferentes niveles. La Organización de Estados Iberoamericanos está contribuyendo a este fin con el proyecto de Sistemas Educativos Nacionales, ya realizado en la República Argentina, y en estado de avance en Uruguay y Paraguay, que tiene como fundamento la realización de una descripción exhaustiva de la realidad educativa siguiendo una guía metodológica común.

---

**Para que el proceso de integración sea efectivo debe contemplar la totalidad de los elementos constitutivos de la vida social. En ese sentido, la educación deberá desempeñar un papel central en las estrategias de desarrollo de los países involucrados para afrontar los desafíos planteados por el avance de la revolución científico-tecnológica, por la transformación productiva con equidad, por los procesos de transición y consolidación democrática y por los proyectos de integración continental.**

---

En la perspectiva de la reformulación curricular se han propuesto criterios comunes para la realización de los estudios. En el área de ciencias básicas, se ha avanzado con un proyecto -

IBERCIMA- que desarrolla la Organización de Estados Iberoamericanos, en el que se ha procedido a los estudios nacionales y la realización para su compatibilización de los estudios comparativos y recomendaciones, por un grupo de expertos, que serán conocidas próximamente. En el área de ciencias sociales, se ha considerado la necesidad de partir de los siguientes ejes: consideración de la herencia cultural común; integralidad de los procesos (económicos, sociales, geográficos, políticos, culturales); periodización histórico-social compartida por el conjunto de los países; inserción en la escena internacional; etc.

Por otro lado se han identificado los convenios y acuerdos referidos a la educación que regulan las relaciones interestatales y se han considerado propuestas para lograr el reconocimiento de títulos y estudios en los niveles básico y medio en un plazo no demasiado extenso.

En el desarrollo de los sistemas de información nacionales, se han designado los centros responsables en cada país y se están desarrollando las primeras acciones de relevamiento de la información de los programas.

## Conclusiones

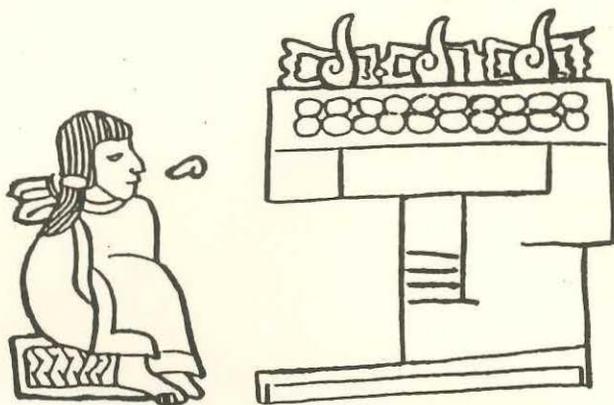
Para que el proceso de integración sea efectivo debe contemplar la totalidad de los elementos constitutivos de la vida social. En ese sentido, *la educación deberá desempeñar un papel central en las estrategias de desarrollo de los países involucrados para afrontar los desafíos planteados por el avance de la revolución científico-tecnológica, por la transformación productiva con equidad, por los procesos de transición y consolidación democrática y por los proyectos de integración continental.*

Esta nueva dimensión regional abre un nuevo espacio para el desarrollo de planes, programas y

proyectos en conjunto y al interior de cada uno de los países. De esta forma se constituye en un fuerte incentivo y en una posibilidad de dinamizar nuestros sistemas educativos y transformarlos en respuesta a las demandas de las sociedades. Esta experiencia abre la posibilidad de profundizar y ampliar la cooperación con los países signatarios del Tratado, así como con el resto de los países de América Latina, con los que las relaciones y las comunicaciones, hasta hace muy poco tiempo, eran débiles o inexistentes.

Documento elaborado por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

# innovaciones educativas



# Innovaciones educativas



"Temachtiani" frente al "Calmecac" donde estudiaban los jóvenes

# experiencias

CHILE

## El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: SIMCE

por Ernesto Toro Balart. (\*)

*La calidad de la educación y su mejoramiento ha pasado a ser una de las preocupaciones centrales en las políticas educativas de los distintos países de la región latinoamericana, como así también para los organismos internacionales de cooperación. La problemática abordada no es de fácil solución y las medidas que se adoptan tratando de superar cualquier condición actual no se ven conducentes a mejoramientos espectaculares en el corto plazo. Así lo reconoció el Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, de UNESCO, en la primera reunión que sostuvo en México en noviembre de 1984. Dentro de las distintas estrategias de mejoramiento implementadas en la región, una de ellas consiste en obtener información sobre el desempeño del sistema educacional y distribuirla oportunamente a quienes toman decisiones, ya sea a nivel central o bien en las unidades educativas. El Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) se inscribe en este tipo de medidas, en el entendido de que ninguna estrategia aislada será capaz por sí sola de producir mejoras significativas en la gestión y en los resultados de la operación del sistema.*

### La problemática

En su análisis de los esfuerzos realizados con respecto al objetivo del Proyecto Principal que se refiere específicamente al mejoramiento

(\*) El autor es profesor-investigador del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas y miembro de la Comisión que ha diseñado y puesto en marcha al SIMCE. Sin embargo este trabajo no compromete más que a su autor.

to de la calidad de la educación, el Comité antes mencionado reiteró el propósito del Proyecto Principal de extender las oportunidades educacionales escolares y extraescolares a los alumnos menos favorecidos, reconociendo que este propósito no se lograría si no se producen cambios e innovaciones en la orientación, el contenido y los métodos de la educación, tornándola funcional y pertinente para los individuos y grupos que debe atender.

Conseguir una educación más eficiente y de mejor calidad se estimó como prerequisite para el logro de los demás objetivos del Proyecto Principal y se reconoció como componentes de dicho mejoramiento cualitativo, entre otros, la aplicación de una pedagogía que fomente la creatividad, la comprensión de realidades y problemas desde el nivel mundial al local, la promoción del patrimonio y valores culturales, el mejoramiento de la enseñanza de las ciencias y de la tecnología, el fortalecimiento de la vinculación entre la educación y la vida del trabajo y la extensión y mejoramiento de la educación preescolar.

*Son requisitos para ello: la reestructuración de los currículos para conseguir conductas específicas en los individuos -actitudes, capacidades, competencias- y su adaptación a las características propias de los diversos grupos de educandos, los cambios en los sistemas, contenidos y métodos de formación y*

*perfeccionamiento de docentes, el incremento de la calidad, diversidad y funcionalidad de los materiales e instrumentos didácticos, y la revisión y mejoramiento de los sistemas y procedimientos de gestión y evaluación de los procesos y resultados de la educación.*

Las dificultades que se enfrentan en el mejoramiento de la calidad de la educación son serias. La principal dificultad reside en la falta de consenso acerca de lo que se ha de entender por "calidad de la educación". No existe una indicación clara de los elementos componentes, de las variables que deberían estar presentes en una educación de buena calidad. A esta carencia se agregan, agravándola, otros factores que, sin entrar aquí a discutir sus implicancias, se refieren al menor tiempo que el alumno dispone en el aula, a la proliferación de materias que se enseñan en la escuela, la falta de adaptación de la oferta educativa a las necesidades del medio, a la separación entre quienes planifican, administran y evalúan la oferta educativa y quienes trabajan en las aulas, a la rigidez burocrática de los sistemas educativos, la elevada incidencia de los cambios políticos en la dinámica educacional, deficiencias en las construcciones y equipamiento escolar y la repetición innecesaria de experimentos, debido a una insuficiente circulación de información, lo que hace que cualquier idea nueva parezca buena.

En resumen, la ausencia de claridad conceptual, dificultades que afectan la gestión administrativa y lo propiamente pedagógico, a nivel de sistemas o de aulas, más la deficiente divulgación de las experiencias realizadas y de sus resultados, son los principales obstáculos que enfrenta el mejoramiento de la calidad de la educación general en los países de la región. Debida consideración ha de darse a la tasa de inversión en educación y, en especial, a la cantidad de dinero que se destina a atender las necesidades educacionales de los sectores en condiciones de pobreza extrema o crítica.

## El concepto

Tal como ocurre cuando se quiere definir qué se entiende por "currículum" o cuando se plantea una discusión acerca de cuál ha de ser la finalidad de la enseñanza de nivel medio, llegar a un consenso en la definición de un concepto de "calidad de educación" es difícil. Existen concepciones distintas y no necesariamente coincidentes que, una vez puestas en juego, alimentan encendidas polémicas, no siempre conducentes a acuerdos operativos mínimos que permitan avanzar de modo sustantivo en el mejoramiento de la condición prevalente en el momento.

En Chile, la educación se ha propuesto conseguir el desarrollo armónico e integral de los individuos a través de un sistema educacional moderno que asegure la igualdad de oportunidades para todos y la formación de recursos humanos necesarios para el desarrollo nacional. Aparte de las Estadísticas Educacionales que anualmente entrega el Ministerio de Educación (MINEDUC), para tener una visión bastante completa de la educación chilena, recorriendo los distintos niveles y modalidades del sistema, puede ser de ayuda revisar El Sistema Educacional Chileno, publicado por CPU en 1986.

Lo que sí parece estar suficientemente claro es que la calidad de algo se refiere a una o varias propiedades inherentes a ese algo, que permiten apreciarlo como igual, mejor o peor que otras unidades de su misma especie. Siendo en esencia un concepto evaluativo, averiguar la calidad de algo exige constatar su naturaleza y, luego, expresarla de modo que permita una comparación.

Cuando ese algo es la educación, tomada como producto o servicio, su calidad puede estar referida al diseño de las oportunidades educativas

que se ofrecen a la población, al grado en que se cumplen las especificaciones del diseño en el proceso de operación de las acciones educativas, o al grado de aptitud que la educación posee para satisfacer las necesidades consideradas cuando se la diseña y cuando se la produce. Una manera inductiva de generar un concepto de calidad de educación consiste en hacer un estudio de las reformas más recientes a que ha estado sometido el sistema educacional. Se podría llegar a establecer, entonces, que éstas han tratado de mejorar la calidad de los recursos que se emplean en la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, de la distribución y uso real de esos recursos y de elevar las expectativas de quienes se benefician con estos recursos. Otros esfuerzos se han concentrado en promover un aumento del tiempo de asistencia del alumno a experiencias educativas a las que ha accedido, la elevación de la capacidad general de aprender, la optimización de los métodos de enseñanza y de la forma en que se presentan al alumno los estímulos educativos. Estos énfasis permiten intuir lo que, en cada caso, se considera una educación de buena calidad.

Cuando se busca un concepto de calidad de educación, quizás sea necesario alcanzar antes una clarificación previa. ¿cuál es la finalidad de la educación? Si se trata de conseguir una educación de calidad para promover la justicia social, se tendrá una definición muy diferente a la que se tendría si la

educación se propusiera elevar su calidad para contribuir a un resurgimiento económico luego de un período de recesión. Del mismo modo, el planificador y el filósofo, en un contrapunto que puede juzgarse artificial pero que sirve a un fin didáctico, por sostener intereses diferentes -pero no obligadamente opuestos-, privilegiarán características distintas de un mismo sistema educacional. Pueden configurarse, entonces, dos corrientes en la conceptualización de calidad de educación. Quienes asumen la visión del planificador, fijan su atención en las tasas de aprobación, en índices de cobertura, gasto por alumno, relación alumnos por profesor, equipamiento de las escuelas, etc. Una educación es de calidad, en este esquema, cuando su producto, resultante de un proceso celosamente monitoreado, no muestra desviaciones importantes respecto a las especificaciones fijadas en los planes iniciales.

En otra posición están quienes ven en la educación un proceso que abre el mundo de las humanidades, de las ciencias y de las artes a mentes dispuestas a entrar en él, sin poner más límite al aprendizaje que aquél que cada uno desea poner. La educación es de calidad cuando despierta sed de aprender, cuando lleva a las personas a formularse preguntas sobre materias de su interés y a buscar las respuestas con autonomía y originalidad. Esta

postura es crítica de la anterior pues, al primar en ella un enfoque que se cataloga de empresarial, se hace primar la organización racional de los medios, quedando el profesor y los alumnos relegados a posiciones secundarias, limitados a ser ejecutores de un proceso que les resulta ajeno en su génesis, supervisión y evaluación.

Los críticos al enfoque más racional del planificador, preocupado más que nada de prevenir y remediar eventuales desviaciones en el proceso que causarían deficiencias en el producto, reconocen una importancia crucial al rol del profesor para conseguir una educación de calidad. El papel del maestro y su transformación cobra un significado especial a medida que se avanza desde los primeros niveles de escolaridad hacia los superiores. Se supone que ha de pasar de ser inicialmente formador de bases firmes para el desarrollo integral del niño, a un asesor, en los últimos años, permitiendo de este modo la autonomía y el auto desarrollo de los estudiantes. Por lo tanto, la educación debe organizarse, principalmente, alrededor de demandas personalizadas y será de calidad en la medida que dé adecuada respuesta a las demandas diversificadas de servicios educativos de todos los miembros de la sociedad.

*La ausencia de consenso entre representantes de ambas posiciones y la consideración de los múltiples factores extraescolares de probada*

*incidencia en el aprendizaje, más la limitante que plantea el tener que medir algunos efectos de la escolarización sólo después de un tiempo de finalizada, hacen surgir una posición alternativa que considera inconveniente e improductivo insistir en llegar a un concepto único de calidad de educación, que sería de suyo excluyente y limitado. Parece mucho más operativo acordar algunos factores importantes y actuar sobre ellos.*

Esta es la posición adoptada por el SIMCE, que no tiene una definición estricta y acabada de calidad de educación, pero que ha seleccionado un conjunto de estimadores de calidad para los cuales se desarrollan instrumentos de medición y sobre los cuales se informa a los distintos agentes educativos. Junto a ésta, otra decisión fundamental en el SIMCE significó mantenerlo como un sistema que mide e informa los resultados de sus mediciones pero que no emite juicios evaluativos sobre los resultados que entrega. Será cada agente educativo quién haga un uso evaluativo de la información suministrada, en virtud de que lo que es bueno para uno no es necesariamente bueno para los demás. Para hacer un uso evaluativo de la información que el SIMCE entrega, cada agente educativo podrá aplicar sus propios estándares de calidad y juzgar si los resultados son o no son satisfactorios en relación con las expectativas tenidas. Cuando se

trata de las unidades educativas, se les facilita la evaluación de sus resultados proveyéndoles información sobre las posicio-

nes relativas que alcanzan con respecto a escuelas comparables y al total del país.

## El sistema de evaluación

Entre los distintos sistemas de información que el Ministerio de Educación ha puesto en marcha, el SIMCE tiene como finalidad aportar información a los distintos agentes educativos sobre un conjunto de estimadores de calidad de educación: Logro de Objetivos Académicos; Desarrollo Personal del alumno; Aceptación de la Gestión Educativa de la Escuela según la opinión de alumnos, profesores, padres y apoderados; y Eficiencia Escolar, expresada en tasas de aprobación, reprobación, retiro y de retraso pedagógico que muestra cada establecimiento medido.

El SIMCE reserva la formulación de cualquier juicio evaluativo sobre la calidad de la educación a los agentes educativos, reconociendo de esta manera el principio de libertad de enseñanza. Por lo tanto, **no impone criterios de calidad** y abre la posibilidad de que cada unidad educativa juzgue su desempeño medido de acuerdo a sus propios estándares, buscando hacer realidad el objetivo de ofrecer a los estudiantes chilenos la mejor educación posible.

El Ministerio de Educación confía la misión de iniciar acciones de mejoramiento a los agentes educativos, entendiendo por tales a las unidades educativas, a los profesores y a los padres que éstas congregan, a las instituciones privadas y públicas que administran sistemas de escuelas descentralizadamente, a los centros de investigación educativa y de desarrollo curricular, a las universidades y centros de formación de docentes y, por supuesto, al propio Ministerio.

Pese a que el SIMCE considera distintas mediciones, la información que se entrega a continuación se refiere exclusivamente al estimador de Logro de Objetivos Académicos.

Las pruebas de Logro de Objetivos Académicos corresponden a una medición referida a criterios y se orientan a evaluar el grado en que los alumnos han llegado a dominar los objetivos considerados fundamentales en su formación básica (ocho grados). En el sistema escolar chileno se considera aceptable un logro

igual o superior al 60%, si bien cada establecimiento educacional puede fijar sus propios niveles de exigencia.

Las mediciones SIMCE se toman alternadamente cada año en cuarto y octavo grado, es decir al final de cada uno de los dos ciclos que comprende la Enseñanza General Básica en Chile. En su primera aplicación, en noviembre de 1988, se midió el Logro de Objetivos en cuarto grado, en cuatro asignaturas: matemática, castellano, ciencias naturales y ciencias sociales. En 1989 corresponde medir octavo grado en estas mismas asignaturas. Si bien el esquema adoptado no permite, tal cual, medir dos veces a los mismos alumnos, esto puede hacerse en forma ad hoc y como estudio especial de tipo longitudinal. *Para el SIMCE la unidad de medida es la escuela y no el alumno individual. Lo que interesa es favorecer la adopción de medidas de mejoramiento que abarquen al centro educativo integralmente, pues los resultados que muestra el SIMCE son el reflejo de una acción de la escuela como totalidad.* Además, es la escuela donde el supervisor educacional canaliza su atención estableciendo el puente entre el SIMCE y el Sistema Nacional de Supervisión. Consideraciones de costo y de posibilidad real de manipulación de factores determinantes del logro del alumno llevaron también a esta opción.

Dentro de los aspectos metodológicos del desarrollo de

las pruebas, cabe mencionar que para esta misión el Ministerio de Educación ha contratado los servicios de la Pontificia Universidad Católica de Chile, existiendo un equipo mixto de especialistas a cargo de esta medición. De acuerdo a la planificación inicial del SIMCE, en 1991 y luego de producida la transferencia tecnológica necesaria, los especialistas del Ministerio tendrán responsabilidad total en la preparación, aplicación, procesamiento e informe de resultados de las pruebas, manteniendo la universidad su rol de asesoría.

- I) Los contenidos y objetivos a considerar en la medición están estipulados en el Decreto Supremo N° 4002 de 1980, que estableció los Planes y Programas de Estudios para la Educación General Básica. Dos criterios fundamentales guían la selección de los objetivos a medir: que éstos sean efectivamente cubiertos por la mayor parte de las unidades educativas y que puedan ser medidos en forma masiva (son excluidos aquellos objetivos que exigen respuestas orales o de manipulación). Esta tarea es realizada por los especialistas SIMCE (equipo UC-MINEDUC) y por docentes de establecimientos educacionales de distinto tipo, en sucesivas rondas de análisis y decisiones. Los objetivos finalmente seleccionados satisfacen además,

la condición de ser fundamentales para la enseñanza de la asignatura en grados superiores (respecto a la jerarquía del aprendizaje) y ser apropiados al grado de desarrollo cognoscitivo de los alumnos del nivel correspondiente (enfoque piagetiano).

II) La validez de los contenidos que serán abordados en las pruebas se asegura en el proceso mismo de selección de los objetivos, en la que participan los expertos en evaluación y especialistas de asignatura junto con profesores de aula. Si bien en Chile no existen objetivos mínimos fijados por la autoridad educacional, y aún permitiéndose una aplicación flexible del programa del curso al profesor, los objetivos medidos son aquellos que con mayor probabilidad se trabajan en la sala de clases. En definitiva, la validez de las pruebas se consigue mediante el consenso respecto a que cada ítem apunte al objetivo del que fue derivado (validez de contenido) y mediante el estudio estadístico de la relación entre cada ítem y la prueba completa (discriminación interna).

III) La adecuación de las pruebas a la realidad nacional se controla mediante la participación de especialistas y profesores de aula en la selección de objetivos y en la

redacción misma de los ítems. La confiabilidad de las pruebas es estimada a partir del coeficiente de Kuder-Richardson (KR20), que resultó superior a 0,90 en todos los instrumentos aplicados en 1988.

IV) La producción de las pruebas está a cargo de un equipo técnico de especialistas en medición y evaluación y de especialistas de asignatura. Con los profesores de aula se constituyen comités elaboradores de ítems que se emplean en construir diez formas experimentales de cada prueba, lo que permite cubrir todos los objetivos previamente seleccionados como definitivos y ensayar versiones alternativas de preguntas para un mismo objetivo. (preguntas de selección múltiple con tres alternativas para 4º grado).

Las formas experimentales de cada prueba se aplican a una muestra de aproximadamente 300 alumnos por ítem, representativa de distintos tipos de escuelas, controlando especialmente el efecto de las variables nivel socio-económico, condición de urbana o rural y tamaño de la ciudad.

El análisis de los resultados de la prueba experimental lleva a examinar cada ítem aplicándose los siguientes criterios estadísticos para

determinar su integración al banco de ítemes:

- a. **Grado de facilidad:** siendo pruebas de tipo cognoscitivo, cada pregunta debe ser respondida a lo menos por el 30 % de los alumnos. El grado de facilidad promedio de los ítemes incluidos es superior al 60 %.
- b. **Discriminación interna:** correlación entre cada ítem y la prueba total. Un valor sobre 0.30 asegura la consistencia del ítem con la prueba completa.
- c. **Comportamiento de los distractores:** se aceptan las preguntas que muestran una distribución homogénea de respuestas dadas a los distractores. Ningún distractor puede sobrepasar el porcentaje de respuestas obtenido por la alternativa correcta.
- d. **Porcentaje de omisión:** se descartan los ítemes que hayan sido omitidos por más del 20 % de los alumnos.
- e. En las pruebas de Castellano y Matemática, que miden también el logro de objetivos de grados anteriores, se observa que el grado de facilidad de los ítemes correspondientes a dichos objetivos sea mayor que el de los propios del grado medido.
- f. **Se rechazan los ítemes que hayan merecido observaciones cualitativas importantes**

durante su aplicación experimental, lo que es registrado por los examinadores (dificultad de interpretación por sesgos culturales, por ejemplo).

- V) **La aplicación de las pruebas se realiza al finalizar el año escolar.** Esta misión es responsabilidad de la Red Administrativa SIMCE, constituida a partir de un reducido grupo a nivel central que se articula con las 40 Direcciones Provinciales de Educación (DP) existentes en el país. Los supervisores educacionales en las DP se encargan de las siguientes tareas:
  - **Difusión y sensibilización de las escuelas** mediante visitas, reuniones de directores y entrega de material impreso, especialmente del Folleto Técnico para Directores y Profesores que describe cada medición e instrumento en detalle.
  - **Selección, contratación y entrenamiento de examinadores,** dándose preferencia a profesores y a alumnos de Pedagogía.
  - **Recepción de las pruebas y distribución a los examinadores.** Los paquetes son hechos en la capital y contienen exactamente los instru-

mentos que cada escuela y cada curso a medir requiere (con alguna holgura). Su contenido se verifica y se sellan hasta el día de la prueba.

- Los examinadores son supervisados durante los dos días de aplicación del SIMCE.
- El material devuelto por los examinadores es contabilizado, revisado y sellado por los supervisores y examinadores. Todos los instrumentos (pruebas y hojas de respuesta) son remitidos por la DP al equipo central de la Red, de donde se envían a procesamiento.

VI) Los resultados son analizados computacionalmente, para lo cual se comienza por digitar los datos, se corrigen las pruebas y luego se procesan. En esta etapa se corren los programas que permiten obtener los resultados analíticos de los instrumentos aplicados: el porcentaje medio de respuestas correctas y omitidas, la posición relativa que alcanza cada unidad medida con respecto a unidades similares y la posición relativa que alcanza con respecto a todo el país. Todos estos resultados se obtienen para cada uno de los objetivos medi-

dos en las pruebas de logro, información que se hace llegar a los establecimientos educacionales. Se entrega un informe por cada curso en que se aplicaron los instrumentos y un resumen promedio por establecimiento.

Además, con distinto grado de especificidad y de agregación, se producen informes para los Centros de Padres y Apoderados, para los organismos comunales que administran las escuelas municipales, para las Direcciones Provinciales, Secretarías Ministeriales Regionales y para el Nivel Central del MINEDUC.

VII) La mayor preocupación del SIMCE es la entrega del Informe al Establecimiento, producido para cada estimador de calidad de educación incluido en la medición. La estructura del informe es común para todos los estimadores, lo que facilita la producción e impresión de los informes, como también su interpretación posterior. En ella se distinguen tres columnas, que informan respectivamente sobre el valor absoluto alcanzado por el establecimiento, su posición relativa en un grupo de establecimientos comparables (empíricamente determinados) y

aquella alcanzada en el total del país.

Las líneas en el informe se refieren al resultado obtenido por los alumnos en tres niveles distintos de agregación. Para Logro de Objetivos, entregan:

- **Objetivos específicos de la asignatura**, que corresponde al resultado alcanzado en aquellos ítems que miden un objetivo en particular.
- **Agrupaciones de objetivos por subciclo**, en Castellano y Matemática, que corresponde al logro alcanzado en las preguntas que apuntan a objetivos de cada subciclo (1º y 2º, 3º y 4º grado para el primer ciclo).
- **Resumen General del resultado en la asignatura**, considerando la prueba completa (salvo en Castellano, donde los resultados de Redacción se informan aparte).

El informe trae un ejemplo de interpretación inmediata de los resultados. Además, el Manual de Interpretación de Resultados y Orientaciones Pedagógicas y los propios Supervisores son apoyos ofrecidos para una interpretación más

estudiada y fuente de sugerencias de mejoramiento.

Los indicadores de logro que consigna el informe son:

- a) **Porcentaje medio de respuestas correctas.** Corresponde al porcentaje promedio en que un objetivo es logrado en un curso o escuela. Se calcula primero el porcentaje de alumnos del curso o escuela que responde correctamente cada ítem y luego se promedian los porcentajes de todos los ítems que apuntan a un mismo objetivo.

$$\% \text{ resp. correctas por un ítem} = \frac{\text{Nº de alum. que responden correctamente el ítem}}{\text{Nº total de alumnos}} \times 100$$

$$\% \text{ medio de resp. correctas para un objetivo} = \frac{\text{Suma de \% resp. correctas para todos los ítems de un objetivo}}{\text{Nº de ítems para el objetivo}} \times 100$$

- b) **Ubicación relativa en relación a establecimientos similares.**

Compara el resultado obtenido en un objetivo (nivel de logro) con el alcanzado en establecimientos similares.

Para permitir esta comparación se identificaron 12 estructuras o tipos de escuelas según las siguientes variables:

- dependencia administrativa: municipal (fiscal), particular subvencionada, particular pagada.

- tipo de ciudad: rural o urbana con población entre 20 y 80 mil habitantes, mayor de 80 mil y Area Metropolitana (Santiago).

- nivel socio económico del alumnado: cuatro niveles.

Corresponde al percentil en que se ubica el resultado, indicándose el porcentaje de establecimientos que obtiene resultados bajos. (Para cada objetivo se calcula dividiendo el número de establecimientos similares que obtienen resultados más bajos por el número total de establecimientos similares, multiplicando luego por 100).

De modo que si un establecimiento alcanza un 64 % de logro en un objetivo, y de 300 escuelas comparables en su estructura 210 obtienen logros menores, su ubicación sería 70.

c) Ubicación relativa respecto a los establecimientos del país.

Compara el resultado alcanzado en un objetivo con los que obtuvieron todos los establecimientos medidos en el país. Corresponde al percentil en que se ubica el establecimiento, indicándose el porcentaje que obtiene resultados más bajos. Se calcula de modo similar al anterior, pero considerándose todos los establecimientos medidos. En el ejemplo dado, si 4.015 establecimientos de los 5.500

medidos en el país obtienen menos de un 64 % de logro en un objetivo, la ubicación relativa al total nacional sería 73.

**El nivel de aplicación es prácticamente poblacional.** Quedaron fuera de la medición de 1988 los cursos de menos de 6 alumnos y las escuelas de difícil acceso. Se ha considerado conveniente entregar a cada establecimiento el resultado de su medición, como forma de estimular con datos reales el mejoramiento de la calidad de la educación que ofrece. (Se asumen más impactantes que los que ofrecería una medición hecha a muestras que, por muy bien tomadas que sean, al informar promedios y tendencias de escuelas "como la mía", no son realmente de "mi escuela").

**El SIMCE se financia mediante una asignación especial entregada por el Ministerio de Hacienda al MINEDUC,** dada para el exclusivo propósito de medir calidad de educación. Estos fondos se emplean preferentemente en la contratación de servicios (producción de instrumentos, impresión, procesamiento computacional) y en la red administrativa (distribución y recolección de documentos e instrumentos, pago de examinadores, difusión). El MINEDUC aporta, adicionalmente, equipos profesionales, infraestructura técnica e instalaciones, financiadas con su presupuesto regular.

La idea ha sido constituir, progresivamente, una capacidad estable en el Ministerio para medir calidad de educación incluso para hacer crecer el actual sistema.

*El costo por alumno medido alcanzó en 1988 a 5 dólares, aproximadamente. De éstos, un 47 % correspondió a la elaboración, impresión, distribución, procesamiento e informe de las pruebas de logro de objetivos. Un 21 % se empleó en los demás estimadores medidos. El 32 % restante se empleó en la contratación de examinadores. La estructura de costos para 1989 tiende a mantenerse. Sin embargo, los costos de producción de ítemes deben bajar al estar ya constituido el banco de ítemes.*

Con respecto a su organización y administración, el SIMCE es un sistema del MINEDUC que fue diseñado y puesto en marcha por una Comisión integrada por educadores e ingenieros, que fueron especialmente nombrados por el Sr. Ministro de Educación. Uno de sus miembros ejerce como Coordinador Nacional, dependiendo directamente del Ministro. La Comisión elabora y administra el presupuesto, fija los términos de referencia y contrata a los equipos técnicos que desarrollan los instrumentos. De ella también depende la Red Administrativa, con su propio coordinador, que se encarga de la impresión, distribución, aplicación y recolección

del material, de contratar equipos técnicos para su procesamiento y de la distribución de los informes. Los integrantes de la Comisión y de la Red actúan también como difusores del SIMCE, relacionándose con otros ministerios, universidades, centros de investigación y agencias internacionales.

Completada la puesta en marcha con la entrega de los resultados de la primera medición, en la actualidad se estima que el SIMCE podría instalarse definitivamente en la Dirección General de Educación o en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

La decisión de implementar el SIMCE fue tomada por el Sr. Ministro de Educación, a fines de 1987, habida cuenta de experiencias anteriores. Entre 1982 y 1984 se había medido solamente logro de objetivos (Programa de Evaluación del Rendimiento Escolar, PER, ejecutado en convenio con la Universidad Católica). En 1986 el MINEDUC adoptó un enfoque más amplio de la calidad de educación, incluyéndose otros indicadores en una medición muestral de tipo piloto. (Sistema de Evaluación de la Calidad de Educación, SECE, esfuerzo realizado enteramente por el MINEDUC).

Las decisiones que determinaron el diseño y puesta en marcha del SIMCE fueron delegadas en la Comisión

integrada por educadores e ingenieros, destacando entre ellas:

- la selección de los estimadores de calidad de la educación, lo que no implica adoptar necesariamente un concepto de calidad de educación, por naturaleza excluyente;
- el carácter informativo y no necesariamente evaluativo del SIMCE, reconociendo que cada agente educativo es un juez aplicando sus estándares y ponderaciones a los resultados que el SIMCE entrega;
- la medición en 4º y 8º grado por ser los terminales de los dos ciclos de cuatro que comprende la Enseñanza General Básica;
- las asignaturas en que se medirá el logro de objetivos y la cobertura de las mediciones;
- la naturaleza práctica de las mediciones, que pueden considerarse con carácter diagnóstico (situación actual), formativo (monitoreo del mejoramiento en el tiempo) o sumativo (mediciones en 4º y 8º grado);
- el aprovechamiento progresivo de la descentralización ya efectuada del sistema escolar, en lo técnico y en lo administrativo.

## Uso de Resultados

Cada establecimiento, en conocimiento de sus resultados, ha de tomar medidas para mejorar su situación. Estas decisiones habrán de afectar la organización interna del trabajo pedagógico, la capacitación docente, el mejor uso de los medios didácticos, etc. Las escuelas cuentan con el apoyo de los supervisores educacionales de la DP, quienes pueden focalizar su apoyo técnico a aquellas escuelas que la requieren con mayor urgencia (disponen para ello de un listado especial que identifica las escuelas de más bajo logro).

No se considera, ni se alienta, que se tomen medidas punitivas en contra de profesores cuyos cursos tengan bajos índices de logro. Tampoco se contempla su uso en la promoción de alumnos, que se realiza según las calificaciones asignadas por el profesor y de acuerdo a normativas de validez nacional.

A nivel ministerial, los resultados comienzan a utilizarse en la revisión de planes y programas, en la evaluación del rendimiento del sistema de educación municipalizada, en las escuelas que reciben subvención estatal y en el estudio del impacto del programa implementado para beneficiar regiones y localidades deprivadas social y económicamente. Además, se comienzan a emplear en el estudio de medidas que hagan más eficiente y efectivo el apoyo técnico que proveen las distintas reparticiones del MINEDUC.

A nivel de las Secretarías Regionales Ministeriales (13), de las Direcciones Provinciales (40), y de las autoridades comunales de Educación (casi 400 municipios), la información provista permitirá conocer su calidad en cada uno de los indicadores y estimar sus necesidades y prioridades, hacer más eficiente el trabajo de los equipos técnicos regionales y de los supervisores, canalizar actividades de perfeccionamiento docente hacia aquellos objetivos de más bajo logro, diseñar y aplicar estudios explicativos de los resultados, diseñando acciones de mejoramiento local.

Otro uso de la información SIMCE que resulta de vital importancia para el mejoramiento de la calidad de educación, es el que puedan hacer los investigadores educacionales. De hecho, el SIMCE mide resultados del proceso educativo. Se ha invitado a los investigadores de todo el país a realizar los estudios que expliquen dichos resultados, aprovechando proyectos de investigación que estén en marcha o por comenzar y la conducción de tesis de grado. Existe un fondo nacional de apoyo a la investigación científica y tecnológica y diversas fundaciones que son fuentes de fondos para la realización de estos estudios. El MINEDUC busca fondos para adicionarlos a los ya disponibles en estas instituciones.

A continuación se incluye en tres Anexos, distintos tipos de información pormenorizada sobre el Sistema SIMCE.

**Anexo I: La Política del MINEDUC y el SIMCE.**

**Anexo II: Muestra de objetivos e ítemes que se inclu-**

*yen en la prueba de 4º grado de Educación General Básica en las asignaturas de matemática, castellano, ciencias naturales y sociales.*

**Anexo III: Resumen de Resultados SIMCE-LOGRO.**

**Anexo I:**  
**La Política del MINEDUC y el SIMCE**

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

## Política MINEDUC (Educación General)

### Objetivo:

Entregar a los niños y jóvenes chilenos una educación de calidad creciente ("Mejor Educación Posible")

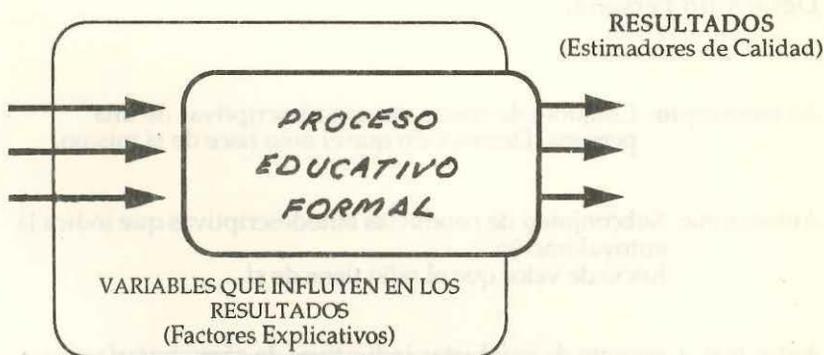
## SIMCE

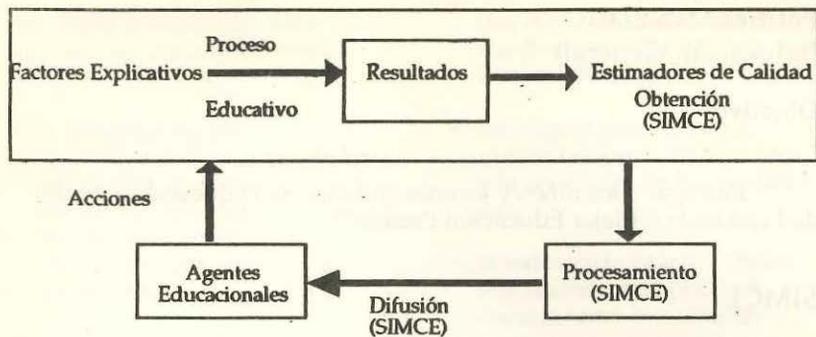
Sistema de Medición de Calidad de la Educación

---

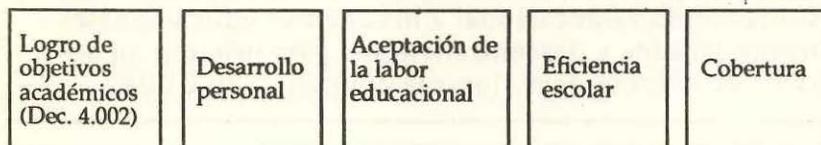
Sistema administrado por el MINEDUC que proporciona (obtiene, procesa y distribuye) información relevante sobre calidad educacional a los agentes educacionales (centralizados y descentralizados) para orientar su acción, de manera de mejorar la educación en Chile.

---





### Estimadores de Calidad



### Desarrollo Personal

**Autoconcepto:** Conjunto de conductas autodescriptivas de una persona. Descripción que el niño hace de sí mismo.

**Autoestima:** Subconjunto de conductas autodescriptivas que indica la autovaloración.  
Juicio de valor que el niño tiene de sí.

**Autoideal:** Conjunto de conductas indicativas de cómo trataría de ser una persona; de las acciones que emprende para alcanzar una situación determinada.  
Cómo el niño desearía ser según su autoconcepto y autovaloración.

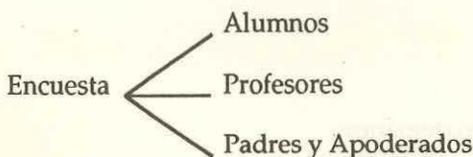
## Desarrollo Personal

Factores	Atributos	En cuanto a:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Madurez física</li><li>• Relaciones con sus compañeros.</li></ul>	<p>Autoconcepto Autoestima Autoideal</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• En cuanto a estatura, peso y fuerza.</li><li>• En relación a su condición de ser interactuante en grupo-curso.</li></ul>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rendimiento Escolar.</li><li>• Adaptación a la escuela.</li></ul>		<ul style="list-style-type: none"><li>• Referidas a su tendencia para tener éxito en sus esfuerzos escolares.</li><li>• En torno a su habilidad para adaptarse a las normas de convivencia escolar.</li></ul>

Instrumento: Inventario autodescriptivo.

### Aceptación de la Labor Educativa

**Propósito:** Conocer la percepción que tienen los diferentes estamentos de una institución educativa, sobre la gestión que normalmente ésta desempeña.



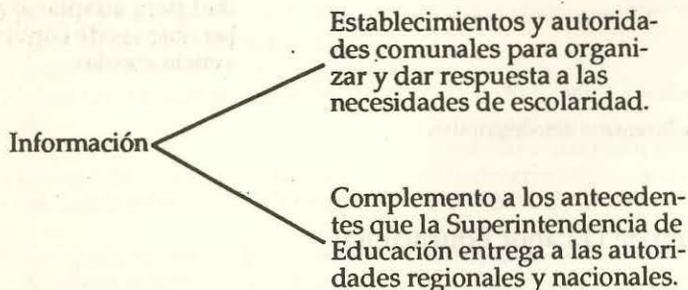
## Eficiencia Escolar

- Capacidad para retener, por parte del Sistema, a la población ingresada hasta que culmine todos los grados establecidos para el nivel respectivo.
- Promover la población escolar de un curso a otro con la debida fluidez.

No implica aplicación de instrumento.

## Cobertura

Capacidad del Sistema Educativo para incorporar y retener a la población en edad escolar.



No implica aplicaciones de instrumentos.

## Logro de Objetivos

### Asignaturas Medidas:

- Matemática
- Castellano

- Ciencias Naturales
- Ciencias Sociales

Se medirán en 4º grado básico, considerando los objetivos de todo el primer ciclo básico.

### Procedimiento de Medición

Matemática y Castellano-----Universal

Ciencias Sociales y Naturales----Muestra 10 % de establecimientos.

### Cobertura 1988

230.000 alumnos (98%)  
 8.000 cursos (76%)  
 5.500 establecimientos (67%)

### Estructura de las Pruebas

Prueba	Estructura	Tipo y longitud	Corrección	Aplicación
Matemática	Progresiva	45 ítems por forma	Universal en el curso	Universal
Castellano	Progresiva	45 ítems por forma		
Redacción	Progresiva	Una pregunta de respuesta abierta	Muestra en cada curso	

Prueba	Estructura	Tipo y longitud	Corrección	Aplicación
C. Naturales	Matricial	15 ítems por forma	Universal en el curso	Muestral 10% de establecimientos
C. Sociales	Matricial	15 ítems por forma		

### Construcción de las Pruebas

- 1.- Selección preliminar de objetivos
- 2.- Selección final de objetivos
- 3.- Redacción de ítems para las formas experimentales.
- 4.- Ensamblaje de las formas experimentales.
- 5.- Aplicación de las formas experimentales.
- 6.- Análisis de las formas experimentales.
- 7.- Selección de ítems para las pruebas definitivas.
- 8.- Ensamblaje de las pruebas definitivas.

### Selección de Objetivos

Objetivos de Primer Ciclo Básico Decreto 4.002.

#### Criterios:

- Medibles en forma masiva.
- Jerarquía de objetivos.

- Apropriados al grado de desarrollo cognocitivo de los alumnos.

#### **Procedimiento:**

- Análisis por especialistas en evaluación y profesores de aula.
- Encuesta a profesores de aula.

### **Construcción de Ítemes**

Realizados por especialistas en la asignatura y profesores de aula.

#### **Procedimiento:**

- Construcción de ítemes para cada objetivo.
- Análisis cualitativo en términos de correspondencia con el objetivo y aspectos formales.
- Aplicación de versiones experimentales de las pruebas a una muestra de alumnos de establecimientos con niveles socioeconómicos extremos.

### **Criterios de Aceptación de Ítemes**

- **Grado de Facilidad:** porcentaje de alumnos que responde correctamente el ítem.

Un criterio normalmente empleado para interpretar este indicador se muestra en la siguiente escala:

- 85% o más - muy fácil
- 50% a 84 % - fácil
- 15% a 49% - difícil
- 14% o menos - muy difícil

Para aceptar un ítem en el SIMCE, este indicador debe ser mayor que 30% y para cada prueba el promedio de facilidad

es superior a 60%. Se busca además que existan ítemes de distinto grado de facilidad en cada prueba para permitir una adecuada discriminación.

- **Discriminación Interna:** Corresponde a la correlación entre el ítem y el puntaje total de la prueba. Este indicador toma como máximo un valor de 1 y se refiere a la consistencia del ítem con el resto de la prueba, garantizando la validez de cada pregunta.

Una escala utilizada normalmente para interpretar el grado de discriminación interna es:

- 0,40 o más	- muy buena
- 0,30 a 0,39	- buena
- 0,20 a 0,29	- regular
- 0,19 o menos	- deficiente

Para aceptar un ítem en el SIMCE, este indicador debe ser mayor que 0,30 y el promedio es superior a 0,45 en cada prueba.

- **Discriminación Externa:** Corresponde a la diferencia del porcentaje de respuestas correctas obtenido por los dos grupos socioeconómicos externos. En las pruebas del SIMCE se busca minimizar esta diferencia.
- **Porcentaje de Respuestas en cada Distractor:** Se busca una distribución homogénea de respuestas entre las alternativas erradas y que ninguna de ellas sobrepase en respuestas a la alternativa correcta.
- **Porcentaje de Omisión:** Se refiere al porcentaje de alumnos que no abordan el ítem. El criterio usado es que sea menor que 20 %. Un valor más alto indica que el ítem puede presentar problemas de comprensión.

**Asignatura Matemática** Nivel: 4º grado básico.

**Objetivo:**

G: Conocer el significado de expresiones fraccionarias.

E: Determinar relaciones de orden entre fracciones dadas sin y con apoyo gráfico.

Item:

¿Cuál de las siguientes relaciones es correcta?

A)  $\frac{2}{4} > \frac{1}{2}$

B)  $\frac{2}{4} = \frac{1}{2}$

C)  $\frac{2}{4} < \frac{1}{2}$

NSE	ALUM.	% RESP. POR ALTERNATIVA			% OMIT	CLAVE	GRADO DE FACILIDAD	DISCRIM. INTERNA	DISCRIM. EXTERNA
		A	B	C					
TODOS	248	56,3	21,7	22,1	3,2	B	21,7	0,184	-1,7
ALTO	138	59,0	20,9	20,1	2,9		20,9		
BAJO	110	52,8	22,6	24,5	3,6		22,6		

Asignatura Matemática Nivel: 4º grado básico.

Objetivo:

G: Resolver ejercicios de multiplicación y división.

E: Resolver problemas que impliquen, para su solución, una multiplicación de números cardinales.

Item:

En un taller, 6 señoras se dedican a confeccionar delantales. En cada delantal pegan 8 botones. ¿Cuántos botones ocupan en la confección de 32 delantales?

A) 46 botones

B) 48 botones

C) 256 botones

NSE	ALUM.	% RESP. POR ALTERNATIVA			% OMIT	CLAVE	GRADO DE FACILIDAD	DISCRIM. INTERNA	DISCRIM. EXTERNA
		A	B	C					
TODOS	250	20,6	18,5	60,9	2,8	C	60,9	0,398	19,2
ALTO	137	9,8	20,5	69,7	3,6		69,7		
BAJO	113	33,3	16,2	50,5	1,8		50,5		

Asignatura Cs. Naturales Nivel: 4º grado básico.

Objetivo:

G: Comprender que en la naturaleza existe una gran variedad de seres vivos que cambian constantemente y que presentan características estructurales comunes.

E: Reconocer que los seres vivos sufren cambios constantes: crecen, se desarrollan y presentan ciclos vitales.

Item:

El ciclo vital de los seres vivos es:

- A) nacer, crecer y reproducirse
- B) nacer, reproducirse y alimentarse
- C) nacer, crecer y morir

NSE	ALUM.	% RESP. POR ALTERNATIVA			% OMIT	CLAVE	GRADO DE FACILIDAD	DISCRIM. INTERNA	DISCRIM. EXTERNA
		A	B	C					
TODOS	256	26,5	12,3	61,3	1,2	C	61,3	0,327	2,6
ALTO	142	25,5	12,1	62,4	0,7		62,4		
BAJO	114	27,7	12,5	59,8	1,8		59,8		

Asignatura Cs. Naturales Nivel: 4º grado básico.

Objetivo:

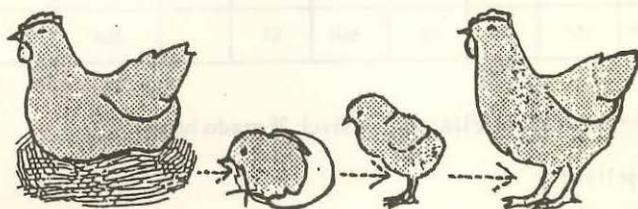
G: Comprender que en la naturaleza existe una gran variedad de seres vivos que cambian constantemente y que presentan características estructurales comunes.

E: Reconocer que los seres vivos sufren cambios constantes: crecen, se desarrollan y presentan ciclos vitales.

Item:

El dibujo representa:

- A) un ciclo vital
- B) una ordenación
- C) una familia de aves



NSE	ALUM.	% RESP. POR ALTERNATIVA			% OMIT	CLAVE	GRADO DE FACILIDAD	DISCRIM. INTERNA	DISCRIM. EXTERNA
		A	B	C					
TODOS	283	23,0	13,1	64,0	0,0	A	23,0	0,413	23,1
ALTO	166	32,5	12,7	54,8	0,0		32,5		
BAJO	117	9,1	13,7	76,9	0,0		9,1		

Asignatura Castellano Nivel: 2º grado básico.

Objetivo:

G: Desarrollar la capacidad para identificar las nociones básicas

de la estructura de la lengua.

E) Formar familias de palabras.

Item:

¿Cuál de estas series corresponde a la familia de la palabra CARTA?

A) hoja    estampilla    sobre

B) carne    carpeta    cárcel

C) cartero    cartilla    cartita

NSE	ALUM.	% RESP. POR ALTERNATIVA			% OMIT	CLAVE	GRADO DE FACILIDAD	DISCRIM. INTERNA	DISCRIM. EXTERNA
		A	B	C					
TODOS	258	43,4	5,1	51,6	0,8	C	51,6	0,379	19,6
ALTO	126	37,6	0,8	61,6	0,8		61,6		
BAJO	132	48,9	9,2	42,0	0,8		42,0		

Asignatura Castellano    Nivel: 2º grado básico.

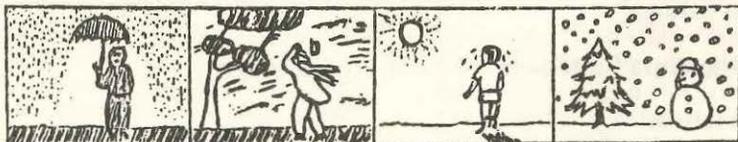
Objetivo:

G: Desarrollar la capacidad para identificar las nociones básicas de la estructura de la lengua.

E: Formar familias de palabras.

Item:

¿Qué expresión se relaciona con todos los significados que indican los dibujos?



- A) Estaciones del año.
- B) Fenómenos del clima.
- C) Formas de caminar.

NSE	ALUM.	% RESP. POR ALTERNATIVA			% OMIT	CLAVE	GRADO DE FACILIDAD	DISCRIM. INTERNA	DISCRIM. EXTERNA
		A	B	C					
TODOS	259	74,4	23,3	2,3	0,4	A	74,4	-0,136	-15,6
ALTO	146	67,6	31,7	0,7	0,7		67,6		
BAJO	113	83,2	12,4	4,4	0,0		83,2		

### Características Técnicas

**Validez:** de contenido por consenso de profesores y especialistas.

**Confiabilidad:** superior a 0,90, estimada por el coeficiente de consistencia interna de Kuder-Richardson N° 20 en las pruebas objetivas y por confiabilidad inter-corrector en Redacción.

Esto garantiza la estabilidad de los resultados obtenidos en cada curso, así como la calidad de la medición.

### Administración de las Pruebas

**Aplicación:** 2 días consecutivos en el mes de noviembre, en conjunto con otros instrumentos del SIMCE, de acuerdo al siguiente calendario:

DIA 1	DIA 2
-CASTELLANO	-MATEMATICA
-REDACCION	-CIENCIAS SOCIALES Y NATURALES (3)
-DESARROLLO (1) PERSONAL	-ACEPTACION (2)

**Examinadores:** Externos al establecimiento, debidamente seleccionados y entrenados. Este procedimiento garantiza la objetividad y homogeneidad de la aplicación.

**Forma de Respuesta:** Se utilizan hojas de respuesta especialmente diseñadas para el nivel de madurez de los alumnos. Además todas las pruebas incluyen ítemes de ejemplo.

### **Papel de los Supervisores en la Aplicación de las Pruebas**

- **Entrenamiento de Examinadores:** Contarán con material de apoyo y manuales para el supervisor y los examinadores.
- **Recepción y Devolución del Material:** Procedimientos estandarizados para facilitar procedimiento.

### **Selección de establecimientos**

Los criterios utilizados para seleccionar los colegios que participarán en el SIMCE son:

- Colegios que pertenezcan a comunas de más de 5.000 habitantes.
- Colegios con accesibilidad razonable.
- La inclusión de colegios fue aprobada por las Direcciones Provinciales.

Por lo tanto pertenecen al proyecto SIMCE por este año más del 98% de los alumnos que cursan 4º grado de Enseñanza General Básica.

### **Variables consideradas para definir Estructuras de Colegios**

- Se definen con información proporcionada por los directores

en la FICHA DE ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES.

- Estos datos permiten una validación empírica de las estructuras.
- Las variables consideradas son:
  - \* Dependencia del establecimiento.
  - \* Nivel socioeconómico de la población estudiantil atendida.
  - \* Ubicación geográfica en el país.
  - \* Área (urbana, rural).
  - \* Índice de marginalidad.
  - \* Caracterización de los cursos.

### **Clasificación de Colegios en Estructuras Homogéneas**

- El Logro de Objetivos se explica por conjunto de factores alterables y no alterables.

#### **Factores alterables:**

- pueden ser manejados por el establecimiento. Por ejemplo: metodologías, perfeccionamiento, etc.

#### **Factores no alterables:**

- no pueden ser modificados por el establecimiento. Corresponden fundamentalmente a limitantes socioeconómicas.

- Descontar el efecto de los factores no alterables permite entregar pautas de comparación adecuadas a lo que puede hacer cada establecimiento.
- La metodología empleada para descontar el efecto de los factores no alterables fue clasificar los establecimientos en grupos homogéneos de acuerdo a variables socioeconómicas y geográficas.

### **Categorías de Colegios en Términos de las Variables Socioeconómicas**

Se comparan dos alternativas para representar el nivel socioeconómico de la población estudiantil.

La primera alternativa es usar un conjunto de variables

socioeconómicas de los alumnos tales como nivel educacional y ocupacional de los padres y otras variables del hogar. Con ello se obtiene un perfil del hogar de cada alumno y, agregando toda esta información para los alumnos que asisten a un colegio, se consigue también un perfil socioeconómico del establecimiento.

La segunda alternativa, que es la que se usará, consiste en clasificar los colegios en estructuras homogéneas desde el punto de vista socioeconómico. Aparentemente, este segundo procedimiento es más imperfecto que el anterior ya que no resulta sencillo conseguir un alto grado de homogeneidad al interior de una estructura. No obstante, tiene la gran ventaja de ser más simple desde el punto de vista de la información requerida para el análisis estadístico posterior y de la facilidad administrativa que se deriva de su aplicación, sobre todo por lo comprensible que resulta su utilización para el público en general.

## A.- Presentación general del SIMCE y su ubicación dentro de las funciones que le competen al Ministro de Educación

- Es función primordial del Estado, basada en el bien común, el proveer de múltiples maneras la educación, a través de un rol subsidiario, enmarcado en el respeto a la libertad individual.

Parte esencial de esta función subsidiaria, es la promoción de mecanismos que vayan en beneficio de mejorar la calidad de la educación que se imparte en los establecimientos educacionales de nuestro país.

- Teniendo un sistema descentralizado funcionando, una política de subvenciones, una alta cobertura educacional (94%), surge como uno de los objetivos primordiales del Ministerio de Educación promover y obtener, progresivamente, una mejor calidad de la educación.

Para cumplir con este objetivo es esencial que todos los responsables del accionar educacional (padres, profesores, directores de establecimientos, sostenedores, autoridades comunales, regionales y nacionales, y el propio Ministerio de Educación) dispongan de un mecanismo objetivo y científico que entregue información relevante y adecuada sobre la marcha de la educación y que oriente el accionar para mejorar la calidad de la educación, dentro de los recursos disponibles.

A través de este mecanismo se podrán responder algunos interrogantes tales como:

- ¿Cómo es la calidad de la Educación de este establecimiento?
- ¿Qué acción puede realizar, promover o estimular para mejorarla?
- ¿Cuánto mejoró la calidad con la acción remedial que implantó?

- Dentro de este contexto nace el SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación).

**El SIMCE se define como:** Un sistema administrativo del Ministerio de Educación que proporciona (obtiene, procesa y distribuye) información relevante a los agentes educacionales (centralizados y descentralizados) para orientar su acción de manera de mejorar la educación en Chile.

## Algunos Fundamentos Jurídicos:

Se ha considerado de importancia que los integrantes de equipos de capacitación, manejen como información general algunos fundamentos jurídicos, que aclaren la relación del Ministerio de Educación con los diferentes tipos de establecimientos educacionales del país:

- Decreto Supremo Nº 971, de 1977, del Ministerio del Interior. Fija políticas de largo plazo. En el capítulo de Políticas Específicas para el Sector Educación determina: "La administración o gestión de los establecimientos de educación, manteniéndose sujetos a las normas y programas del Ministerio, deberá ser traspasada progresivamente a los organizaciones intermedias de la comunidad. Estas organizaciones deberán acatar las directrices impartidas por el Ministerio de Educación en cuanto a programas de estudio, pautas de evaluación y demás normas pertinentes"
- Decreto Supremo Nº 8.143, de 1980, del Ministerio de Educación. En el artículo Nº 15 señala: "Los establecimientos declarados Cooperadoras de la Función Educacional del Estado estarán sujetos a la supervisión del Ministerio de Educación Pública".
- Decreto con Fuerza de Ley Nº 1-3.063 del Ministerio del Interior, de 1980. En su artículo Nº 3 dispone: "Por lo que se refiere específicamente a establecimientos educacionales...en su gestión por las municipalidades y en cuanto a supervigilancia y fiscalización, quedarán sujetos a las mismas normas aplicables a los establecimientos..., que pertenecen o se explotan por particulares".
- Decreto Supremo de Educación Nº 3.245, de 1982. En su artículo Nº 2 expresa: "Las Direcciones Provinciales de Educación son los organismos encargados de la supervisión técnico-pedagógica y de la inspección y control de Subvenciones de los establecimientos educacionales de su jurisdicción".
- Programa de Desarrollo del Estado de Chile (1983-1989) de diciembre de 1982, en las Políticas Generales para la Educación Pre-Básica y Media. Establece: "El Estado dictará y controlará las normas técnico-académicas bajo las cuales funcionarán todos los establecimientos educacionales del país tanto públicos como privados..."  
"...Se traspasará a organizaciones intermedias de participación como las municipalidades, la administración de los establecimientos de educación de propiedad del Estado, reservándose el Ministerio de Educación la supervisión de los mismos". Y, "Los establecimientos públicos sean éstos administrados por el Estado o por los orga-

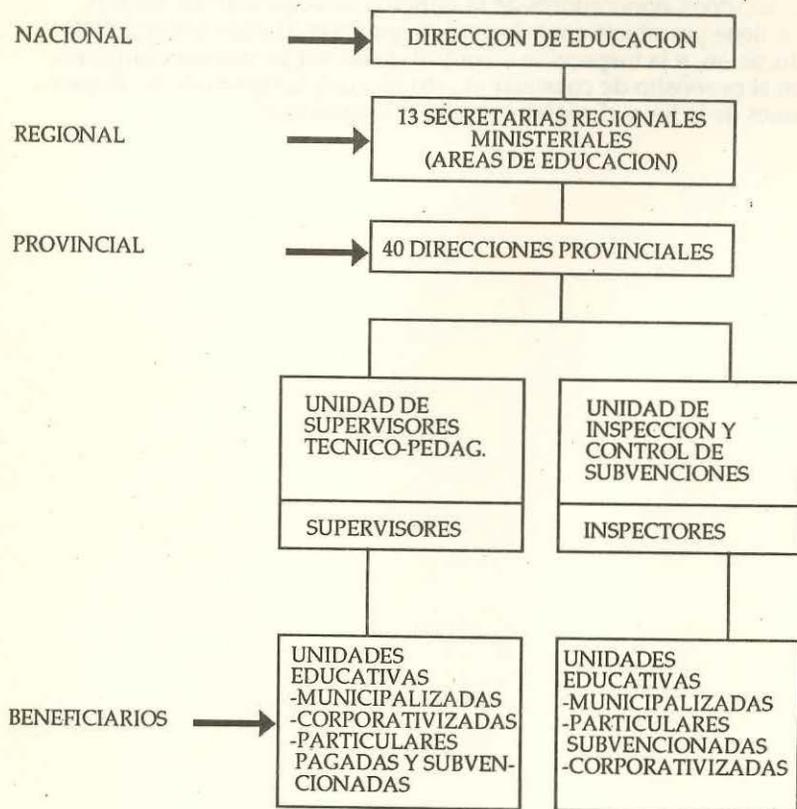
nismos mencionados, se regirán por las directrices estatales aplicables a toda clase de establecimientos estatales y privados, en cuanto a programa de estudio, pautas de evaluación y demás normas pertinentes”.

- Decreto Exento N° 114, de 1983, de los Ministerios del Interior y de Educación, que da carácter oficial al “Manual de Instrucciones que contiene las normas que rigen las relaciones entre el Ministerio de Educación Pública y las municipalidades”. En su Introducción, párrafo 2do., determina que: “Al Ministerio corresponde fundamentalmente la supervisión técnico-pedagógica de los establecimientos declarados Cooperadores de la Función Educacional del Estado, que tiene por objeto contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación, y la inspección y control de las subvenciones otorgadas, con el propósito de cuartelar el estricto cumplimiento de las disposiciones de la ley y el reglamento de subvenciones”.

## B. Estructura del Sistema Nacional de Supervisión

También se ha considerado relevante, recordar la estructura del Sistema Nacional de Supervisión, en donde se insertan los supervisores, objeto de nuestra capacitación.

El Sistema Nacional de Supervisión Educativa funciona en tres niveles operativos:



El concepto de Supervisión que maneja el Ministerio de Educación es el siguiente:

**“La supervisión educacional se entiende como una función técnica de carácter permanente al servicio del proceso educativo, a través del cual se recoge la información necesaria para evaluar la calidad del Sistema, orientando y asesorando en forma adecuada y oportuna con el propósito final de mejorar cooperativamente la calidad de la educación a nivel de la unidad educativa y, por ende, del Sistema total”.**

## C. Intencionalidad del SIMCE

El SIMCE está concebido como una herramienta de apoyo a la administración descentralizada de los establecimientos educacionales.

Su papel es entregar información que permita a los agentes educativos obtener sus propias conclusiones sobre el estado de la educación que imparten.

SIMCE no adopta una definición única de calidad de la Educación; entrega diferentes indicadores que cada agente puede ponderar, juzgando su calidad.

Cada establecimiento educacional podrá, a través de la información que se le entregue, obtener una estimación de la calidad de la educación que imparte.

Podrá también comparar sus resultados con aquellos obtenidos por establecimientos similares, buscar factores que expliquen dichos resultados y generar y emprender acciones remediales y evaluar sus efectos.

El uso de esta información, para mejorar la calidad de la educación, es de responsabilidad de cada agente en su ámbito de acción. El Ministerio de Educación es sólo uno más, que prestará apoyo en forma subsidiaria, proporcionando información para la toma de decisiones.

El SIMCE no es un sistema al servicio del Ministerio de Educación. Está al servicio de cada unidad educativa con la intencionalidad de que se generen acciones que favorezcan una mejor calidad de educación.

## **D. Rol de la Dirección Provincial para el Exito del SIMCE**

Las funciones de la Dirección Provincial, frente al desarrollo del SIMCE, son múltiples:

### **- Del Director Provincial:**

- 1.- Responsable total en el proceso de administración de instrumentos.
- 2.- Responsabilidad compartida, con otras instancias, en el proceso de difusión del SIMCE y de los resultados.
- 3.- Recibirá y retornará directamente al nivel central, todos los instrumentos de evaluación que se apliquen en su Provincia.
- 4.- Selecciona los examinadores de acuerdo al perfil determinado.

### **- Del Jefe de Unidad de Supervisión Técnico-Pedagógico:**

- 1.- Asignar tareas a los supervisores en la difusión y aplicación del SIMCE.
- 2.- Supervisar en un sentido amplio de orientación y apoyo, la labor de los supervisores.

### **- De los supervisores:**

- 1.- Realizar la difusión del SIMCE y al empadronamiento de establecimientos.
- 2.- Recibir del Director Provincial los materiales y pruebas.
- 3.- Verificar las pruebas que se entreguen a los examinadores y se reciban de ellas.
- 4.- Entregar al Director Provincial las pruebas debidamente verificadas y las planillas completas el término de la aplicación.
- 5.- Tiene la responsabilidad de informar al Director Provincial de todo incidente que ocurra en la aplicación de las pruebas en los cursos a su cargo.
- 6.- Da el visto bueno al pago de los examinadores a su cargo que hayan

cumplido satisfactoriamente con su tarea.

7.- Asesorar a los establecimientos educacionales en la interpretación de los resultados del SIMCE.

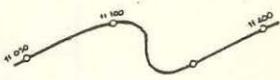
8.- Concurrer a los cursos de capacitación y reuniones del SIMCE.

Como idea general, el grupo a cargo de la actividad de capacitación debe motivar a los supervisores sobre la base de las siguientes ideas:

- Poseer un rol preponderante
- Participar activamente en las tareas que le corresponde desarrollar.
- Propagar la intencionalidad del SIMCE, sus objetivos y estructura.
- Prever en la comunidad educativa efectos negativos y dar orientación.
- Cooperar con las unidades educativas, generando acciones remediales.
- Aclarar dudas, orientar decisiones, incentivar el trabajo cooperativo, etc.

**Anexo II:**  
**Muestra de Objetivos e Ítemes que se incluyen en la Prueba  
de 4º Grado de Educación General Básica en las Asigna-  
turas de Matemática, Castellano, Ciencias Sociales, y  
Ciencias Naturales**

**MATEMATICAS - Muestra de Objetivos del segundo subciclo que se incluyen en la prueba de 4º Grado Básico.**

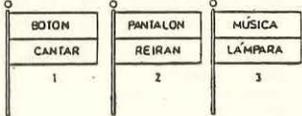
OBJETIVOS GENERALES	MUESTRA DE OBJETIVOS	MUESTRA DE ITEMES
<b>I</b> Conocer los números hasta 999.999 y comprender el sistema de numeración usado.	1. Identificar el antecesor y sucesor de un numeral dado.	El antecesor de un número es 799 y su sucesor es 801. ¿Cuál es el número?  A. 798 B. 800 C. 802
	2. Completar sucesiones numéricas dadas.	Observa la serie de números    El número que falta escribir es:  A. 11.101 B. 11.110 C. 11.150
	3. Establecer equivalencias entre UM, C, D, U.	En 400 unidades hay:  A. 4 decenas B. 40 decenas C. 400 decenas
<b>II</b> Resolver en forma escrita, ejercicios de adición y sustracción en el ámbito numérico conocido y aplicar estas operaciones a la resolución de problemas.	1. Resolver ejercicios de adición de Números Cardinales ordenados horizontal o verticalmente, 2 o más sumandos, con reserva (sin y con paréntesis).	$\begin{array}{r} 1457 \\ 68 \\ 30 \\ + 504 \\ \hline \end{array}$  A. 1.949 B. 1.959 C. 2.059

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

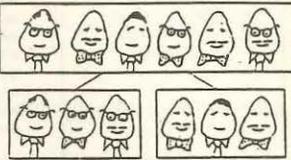
**CASTELLANO - Muestra de Objetivos del segundo subciclo que se incluyen en la prueba de 4º Grado Básico.**

OBJETIVOS GENERALES	MUESTRA DE OBJETIVOS	MUESTRA DE ÍTEMES									
<p>I Desarrollar la capacidad para usar patrones ortográficos del idioma.</p>	<p>1. Escribir correctamente palabras con "ll" e "y".</p>	<p>¿Cuál de estos dibujos se escribe con <u>ll</u>?</p>  <p>A. El número 1 B. El número 2 C. El número 3</p>									
	<p>2. Utilizar correctamente las terminaciones "sión" y "ción".</p>	<p>Lee atentamente las siguientes palabras y luego responde la pregunta:</p> <table border="1" data-bbox="684 754 902 818"> <tr> <td>CANTAR</td> <td>—————</td> <td>CANCION</td> </tr> <tr> <td>VENTILAR</td> <td>—————</td> <td>VENTILACION</td> </tr> <tr> <td>VOTAR</td> <td>—————</td> <td>VOTACION</td> </tr> </table> <p>La palabra <u>habita</u> - ción se escribe con:</p> <p>A. c B. z C. s</p>	CANTAR	—————	CANCION	VENTILAR	—————	VENTILACION	VOTAR	—————	VOTACION
	CANTAR	—————	CANCION								
VENTILAR	—————	VENTILACION									
VOTAR	—————	VOTACION									
<p>3. Tildar correctamente palabras agudas, graves y esdrújulas.</p>	<p>Observa las siguientes banderas y señala: ¿Cuál de ellas tiene palabras tildadas correctamente?</p>  <p>A. El número 3 B. El número 2 C. El número 1</p>										

**CIENCIAS SOCIALES - Muestra de Objetivos del segundo subciclo  
que se incluyen en la prueba de 4º Grado  
Básico.**

OBJETIVOS GENERALES	MUESTRA DE OBJETIVOS	MUESTRA DE ITEMES
<p>I Ubicarse espacialmente en la realidad y en sus representaciones convencionales.</p>	<p>1. Reconocer e identificar símbolos sencillos en mapas y en croquis (capital, ciudad, ferrocarril, camino, etc. diferentes elevaciones del terreno: llanura= verde; meseta = amarillo; montaña = café; ríos, lagos y mares = azul).</p>	<p>Si debes pintar un mapa de Chile, ¿Qué color usarías para indicar los ríos y lagos?</p> <p>A. Café B. Amarillo C. Azul</p>
<p>II Utilizar adecuadamente términos históricos, geográficos y económicos, de uso frecuente.</p>	<p>1. Utilizar adecuadamente términos históricos de uso frecuente: prehistoria, historia, época o edad, cultura, género de vida nómada y sedentario.</p>	<p>Observa el dibujo. La escena corresponde a la:</p>  <p>A. Prehistoria. B. Antigüedad. C. Edad Media.</p>
	<p>2. Identificar en el mapa, fotos u otra representación los términos geográficos de uso más frecuente: océano, mar, continente, isla, archipiélago, golfo, istmo, península, río, glaciar, lago, montaña, cordillera, valle, meseta, llanura, etc.</p>	<p>Observa el dibujo. Las zonas marcadas con el número 2 representan:</p>  <p>A. una isla. B. un continente. C. una península.</p>

**CIENCIAS NATURALES - Muestra de Objetivos del segundo subciclo que se incluyen en la prueba de 4º Grado Básico.**

OBJETIVOS GENERALES	MUESTRA DE OBJETIVOS	MUESTRA DE ÍTEMES
<p><b>I</b> Desarrollar habilidad para recopilar, comparar, cuantificar y entregar datos.</p>	<p>1. Elaborar un sistema de clasificación de objetos y de seres vivos, a dos o más niveles, considerando criterios confiables.</p>	<p>Observá el esquema.</p>  <p>El criterio que se usó en la clasificación fue:</p> <p>A. la presencia de lentes. B. la presencia de cabello. C. el tipo de corbata.</p>
<p><b>II</b> Comprender que en la naturaleza existe una gran variedad de seres vivos, que cambian constantemente y que presentan características estructurales comunes.</p>	<p>1. Identificar algunas características de los grandes grupos de clasificación animal (mamíferos, aves, reptiles, anfibios, peces, insectos, crustáceos y moluscos).</p>	<p>Los animales que se reproducen por medio de crías vivas se denominan:</p> <p>A. herbívoros. B. vivíparos. C. omnívoros.</p>
	<p>2. Distinguir poblaciones biológicas de otros conjuntos heterogéneos.</p>	<p>La siguiente figura representa una isla. ¿Cuántas poblaciones hay en ésta?</p> <p>A. Siete B. Tres C. Dos</p> 

**Anexo III:**  
**Resumen de Resultados SIMCE - LOGRO**

## Resumen de Resultados SIMCE - LOGRO

### 1. Resultados Nacionales

En la siguiente sección se presentan los Resultados Nacionales en cada Asignatura y para cada una de las dependencias.

En dichos resultados se usan las siguientes abreviaciones:

NCur      Número de cursos que rindieron la prueba  
 NAlum    Número de alumnos que rindieron la prueba  
 PmRC    Porcentaje medio de respuestas correctas obtenidas

#### RESULTADOS NACIONALES

ASIGNATURA	MUNICIPAL		DEPENDENCIA				T O D A S		
	Ncur	PmRC	PARTICULAR SUBVERCION.		PARTICULAR PAGADO		Ncur	N Alum	PmRC
CASTELLANO	5556	50.16	2309	58.00	560	78.99	8425	232615	54.22
MATEMATICAS	5557	48.50	2321	54.40	559	73.89	8437	233967	51.81
CSAS NATURALES	524	50.19	229	55.32	55	73.50	808	23158	53.23
CSAS SOCIALES	524	54.26	229	58.18	55	74.94	808	23158	56.78

## 2. Resultados por Región

En la siguiente sección se presentan los resultados por Región para cada una de las dependencias.

En dichos listados se usan las siguientes abreviaciones:

NCur	Número de Cursos que rindieron la prueba en cada Región o Provincia.
NAlum	Número de alumnos que rindieron la prueba en cada Región o Provincia.
PmRC	Porcentaje medio de respuestas correctas obtenidas por los cursos que rindieron la prueba.

*DESCRIPTORES:  
Calidad de la educación - Sistema de  
medición de la calidad*

## Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta. \*

*El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a través de su Dirección de Asesorías Generales de Educación de Adultos, comenzó a ejecutar acciones enmarcadas en el Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL), reemplazado en 1990 por el Proyecto Multinacional de Educación para el Trabajo (PMET), entre las cuales estaba incluido el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, impulsado por el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) y el Ministerio de Educación Pública (MEP) desde 1980.*

*Presentamos este documento como ejemplo de lo que hacen los países con buena y larga tradición educacional escolarizada cuando se convencen de que deberían comenzar con experiencias "abiertas" con adultos, con la intención de proveerles de una educación básica.*

### Introducción

El Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, a través de su Dirección de Asesorías Generales de Educación de Adultos, ejecutó acciones enmarcadas en el Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización. (PREDAL)

*Lic. Alberto Pinto*

\* Extractado del documento Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta, elaborado por el Lic. Alberto Pinto. Serie: Sistematización de Experiencias de Educación de Adultos, Proyecto Regional de Educación de Adultos y Alfabetización (PREDAL). OEA/MEP. San José - Costa Rica, 150 p.

En el Plan de Operaciones del año 1986 de este proyecto, se planteó la necesidad de realizar estudios de "evaluación formativa y sumativa" con recomendaciones específicas y conclusiones de las experiencias realizadas en diversos proyectos, entre los cuales estaba incluido el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, impulsada por el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) y el Ministerio de Educación Pública (MEP) desde 1980.

En mayo de 1986 se decidió que en lugar de realizar la evaluación propuesta, se efectuara un estudio de sistematización de las experiencias.

Con el objeto de realizar esa sistematización, se elaboró el presente trabajo, el cual se realizó partiendo de la recopilación y estudio de los documentos pertinentes, la búsqueda de la información dispersa y la opinión de una población muestral de los estudiantes.

La información que se presenta, está contenida, en gran medida en diversos documentos tanto del Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) como del Ministerio de Educación Pública (MEP).

En cuanto a los aspectos teóricos del sistema, fueron tomados de folletos y documentos publicados, al igual que la fundamentación del currículum, aunque a veces ordenados e

insertados en distintos momentos. Esto se debió a la necesidad de lograr una organización totalizadora de la información.

El trabajo de Sistematización del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta se estructuró y desarrolló en diez puntos específicos y se sustenta en la información documental disponible, en numerosas entrevistas a personal recurso, en una encuesta de opinión aplicada a los estudiantes y en la elaboración de cuadros estadísticos con base en las fuentes primarias (actas de exámenes, Coordinadores Regionales de Educación de Adultos, registros contables del ICER, etc.).

Se siguió, en gran medida, la "Guía de Aspectos Básicos a tener en cuenta en la Sistematización de Experiencias Realizadas con el apoyo Técnico y Financiero de PREDAL", elaborada por el Dr. Lorenzo Guadamuz Sandoval.

En un primer momento, se recopiló toda la información documental disponible, la cual fue analizada y corroborada a través de entrevistas con el personal recurso, quienes en ocasiones aportaron nuevos documentos.

En un segundo momento, pero que está estrechamente ligado al primero, se efectuaron entrevistas a personal recurso con el objeto de convalidar y ampliar información.

Con los elementos teóricos disponibles, ya sea a través de los documentos o información aportada en entrevistas, se estructuró una encuesta de opinión para ser aplicada a los estudiantes del III Ciclo de Educación General Básica Abierta y se definió la organización metodológica del informe de sistematización.

Paralelamente a estas acciones, se efectuó el procesamiento de los datos de apoyo, confeccionando cuadros estadísticos, completando información, etc.

La organización metodológica del informe de la sistematización, se elaboró una vez analizada la información documental y los datos de apoyo posibles de conseguir, teniendo presente también la "Guía" brindada por el MEP para esta sistematización.

El informe de la sistematización puede dividirse en dos partes: la primera, sintetizada en las páginas anteriores que comprende las pautas generales del trabajo y una segunda parte que se refiere específicamente al III Ciclo.

## **Definición y Descripción del III Ciclo de la Educación Básica General Abierta.**

La Educación General Básica Abierta comprende tres ciclos: el I y II ciclo equivalen a los seis años de la educación primaria y el III Ciclo le corresponde al VII, VIII y IX año (1, 2 y 3 años) de Enseñanza Media. Este proyecto es llevado a cabo por el convenio firmado entre el Ministerio de Educación Pública (MEP) y el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER).

La modalidad que tiene la Educación General Básica Abierta implica la utilización de una metodología que le permite al interesado estudiar a un ritmo

acorde de sus posibilidades, capacidades e intereses.

Este programa ofrece a todas las personas mayores de catorce años la oportunidad de autoprepararse para obtener el Certificado de Conclusión de Estudios de la Enseñanza General Básica Abierta (noveno o tercer año de la Enseñanza Media).

El III Ciclo de la Educación General Básica Abierta corresponde al primero, segundo y tercer año de la Educación Media y se lleva a cabo con su propio plan de estudios y con

una metodología que puede combinar tres elementos o recursos como son: *el material escrito, la ayuda directa de un facilitador o tutor y programas de radio.*

Este Ciclo comenzó en forma experimental, probando los planes, programas y material, a partir del 25 de agosto de 1981 (1) con grupos formados en:

**San José:** *Escuela Ricardo Jiménez*  
*Escuela Pilar Jiménez*  
*Colegio María Auxiliadora*

**San Ramón:** *Centro Regional Universitario*

**Naranjo:** *El Rosario*

**Otros:** *Poás, Escazú, María Auxiliadora de Heredia, Obreros de Fábrica Exclusivas y Capellades de Pacayas.*

Al plan de estudio lo elaboró el personal del ICER y lo presentó en el primer semestre de 1980 al Departamento de Innovación Educativa de la Dirección General de Educación Permanente.

El plan de estudio aprobado está estructurado en tres grupos: *Térraba, Ujarrás y Zapandí.* Cada grupo tiene seis materias.

#### PLAN DE ESTUDIO DEL III CICLO DE LA EDUCACION GENERAL BASICA ABIERTA

Grupos	Materias	Horas	%
1-Térraba	Español	300	20
	Matemática	300	20
2-Ujarrás	Formación Ciudadana	200	13,33
3-Zapandí	Ciencias Naturales	250	16,67
	Estudios Sociales	250	16,67
	Inglés	200	13,33
<b>Total</b>		<b>1.500</b>	<b>100</b>

En 1981 la Comisión de Enlace del Programa Cooperativo MEP - ICER, constituida en noviembre de 1980, responde a la Comisión de Planes y Programas del Consejo Superior de Educación acerca de interrogantes planteados sobre el currículum de la Educación General Básica Abierta, diciendo que: "Los cursos del plan se seleccionaron tomando como base lo que está establecido para las Escuelas Nocturnas y el Plan Nacional de Alfabetización y Educación Básica por Madurez (I y II Ciclos), el Bachillerato por Madurez y los Colegios Nocturnos (III Ciclo). También se tomó en cuenta la experiencia del ICER y de la Dirección General de Programas de Educación Permanente" (actual Dirección de Asesorías Generales de Educación de Adultos).

*"Se seleccionó el sistema de "asignaturas específicas" por ser esta la forma en que ha venido funcionando la Primaria por Suficiencia, el Bachillerato por Madurez, las Escuelas Nocturnas y los Colegios Nocturnos. Se trató de evitar la creación de algo demasiado diferente en forma a lo que existe actualmente".*

La Comisión de Enlace también justificó la necesidad del proyecto de la siguiente manera:

*"La Educación General Básica es obligatoria en Costa Rica desde mayo de 1973 (Decreto Ejecutivo Número 3333-E, Plan Nacional de Desarrollo Educativo). Sin embargo, en algunas zonas rurales del país hay pocas oportunidades para que los estudiantes completen esta educa-*

*ción. Además, las personas adultas que no han concluido esta educación están en desventaja para efectos laborales, pues muchas instituciones ponen como requisito mínimo haber completado la Educación General Básica. Desde hace muchos años el Departamento de Adultos y ahora la Dirección General de Programas de Educación Permanente, tienen abierta la posibilidad de obtener el Certificado de Conclusión de la Educación Básica por Madurez (I y II Ciclos) y el Bachillerato por Madurez (IV Ciclo). Para el III Ciclo no existe esta posibilidad. Por eso muchas personas que tienen la Primaria, se aventuran a querer obtener el Bachillerato por Madurez, pero son muy pocos los que lo logran" (2). El plan en cuestión es el puente que enlaza la Educación Básica con el Bachillerato por Madurez o con el área Diversificada, ya sea con el sistema abierto o el formal.*

Indiscutiblemente, la aprobación del plan de estudios del III Ciclo permite el aumento del nivel de escolaridad de la población.

La Comisión de Enlace, en la carta mencionada con anterioridad, realizó las siguientes justificaciones sobre aspectos específicos como:

#### a) Razones de la distribución horaria

La asignación de horas por materias que se hizo, fue con el fin de dar una idea, tanto

a los docentes como a los estudiantes, del tiempo promedio que tardan otros estudiantes para que así se pueda planear mejor el tiempo de dedicación con que debería contar el estudiante que aspira ingresar al sistema: con esto se pretende que al ingresar, cada quien se matricule en aquellas materias que, de acuerdo con su tiempo disponible, va a poder estudiar.

La cantidad promedio de horas de dedicación se tomó de las consultas que se hacen a los estudiantes. El tiempo de dedicación que dieron se relacionó con el número de hojas de lectura y ejercicios que reciben. Así se obtuvo la cantidad de horas de dedicación que se le asignó a cada materia.

La experiencia nos demuestra que ha sido de gran ayuda para el estudiante el tener ese punto de referencia, y que el mismo es válido. También se consideró la relación del tiempo de dedicación de un estudiante del sistema formal de adultos y las diferencias no son significativas".

**b) Razones sobre el planteamiento de asignaturas individuales.**

Las razones fundamentales son:

- Las asignaturas individuales en los planes de estudio han sido un sistema tradicionalmente aceptado en Costa Rica.

- El sistema por "suficiencia" ha venido funcionando por asignaturas desde hace muchos años, tanto para el reconocimiento de estudios como para la obtención de los certificados en segundo ciclo y en Bachillerato por Madurez.
- En la Educación General Básica de Adultos no existen materiales impresos específicos para uso del estudiante; por eso, con la existencia de este sistema, los materiales que se produzcan podrían servir de apoyo a la educación de adultos en general.

**c) ¿Por qué se seleccionaron esas asignaturas y no otras?**

Las asignaturas que tradicionalmente en Costa Rica y en otros países se han considerado como necesarias para ofrecer una educación básica que permita a las personas desenvolverse bien en su ambiente son: Matemática, Estudios Sociales, Español y Ciencias Naturales. Pareciera que este criterio no ha variado; lo que se hace es relacionar, fortalecer y adecuar las asignaturas a los avances y descubrimientos, así como reforzarlas con otras de acuerdo a las características de la población que se atiende. En el plan que nos ocupa se creyó conveniente, tratándose de una educación de adultos, dar énfasis al papel que debe jugar todo ciudadano

como elemento activo en el desarrollo del país. Para esto, de Estudios Sociales se extrae una parte y se presenta como si fuera otra asignatura: Formación Humana (en I y II Ciclos), Formación Ciudadana (en III Ciclo); aquí se incluye además una parte de orientación ocupacional.

Al plan se le agrega, en tercer ciclo, un idioma extranjero, el Inglés. Esto, con el fin de que el estudiante que quiera continuar el cuarto ciclo tenga bases en ese campo"

#### d) La naturaleza de la evaluación

La evaluación como parte del Proceso de orientación-aprendizaje será:

- **Integral:** apreciará los diversos tipos de aprendizaje, evaluando las diversas formas de conducta observable: conocimiento, comprensión, aplicación, síntesis, análisis y todo otro rasgo a través de las actividades.
- **Sistemática:** formará parte coherente en el quehacer educativo.
- **Cooperativa:** participarán en él: a todas las personas que intervengan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Científica:** responderá a un plan estructurado mediante etapas congruentes relacionadas, permitiendo una

apreciación objetiva de los resultados.

- **Continua:** en cada material instructivo hay una verificación de los logros alcanzados por el participante.

#### e) Los objetivos de la evaluación

En relación con el estudiante:

- Manifestar los cambios de conducta en los objetivos del proceso orientación-aprendizaje.
- Realizar autoevaluaciones continuas de su proceso en relación con los objetivos, estimulando la necesidad de aprender los aspectos no satisfechos.

En relación con el docente o tutor:

- Facilitar al participante el logro de los objetivos del proceso de orientación-aprendizaje.
- Mantener una actitud de constante valoración, verificación y corrección del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Recoger toda la información sobre el rendimiento académico de los participantes.
- Utilizar técnicas e instrumentos de evaluación que permitan determinar el logro de los objetivos señalados para cada una de las etapas del aprendizaje.
- Analizar las causas que intervienen en el rendimien-

to del estudiante.

- Ofrecer atención especial y reorientación a los estudiantes con dificultad en el proceso de aprendizaje.
- Estimular la posibilidad de éxito en un trabajo más avanzado.
- Desarrollar la habilidad de autocrítica en relación con el mejoramiento de la calidad del aprendizaje.

**f) Los instrumentos de medición y las técnicas de evaluación**

Los instrumentos de medición y las técnicas de evaluación deben coadyuvar en la determinación del logro de los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para evaluar el logro de los objetivos de los estudiantes, se emplearán diversos instrumentos.

Los instrumentos de medición serán elaborados técnicamente con base en los objetivos previstos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las pruebas como instrumentos de medición, pueden ser tanto orales como escritas, individuales o colectivas, teóricas o prácticas.

Se entiende por prueba el instrumento técnico o de ejecución que se administra al estudiante, con el propósito de evaluar los objetivos del proceso

de orientación-aprendizaje.

## DESCRIPCION DEL SISTEMA

El sistema tiene un plan de estudios estructurado en tres grupos denominados: **Térraba, Ujarrás y Zapandí**. Cada grupo cuenta con seis asignaturas: *Español, Matemática, Estudios Sociales, Ciencias, Formación Ciudadana e Inglés*.

Los grupos recibieron los nombres indígenas de **Térraba, Ujarrás y Zapandí** para diferenciar la educación de adultos por el sistema de educación abierta, de la educación formal. Es así que el grupo **Térraba** corresponde al primer año de colegio, el **Ujarrás** al segundo año y el **Zapandí** al tercer año.

El ICER elaboró un folleto por materia de cada grupo, o sea dieciocho folletos (seis por grupo).

El estudiante para aprobar el III Ciclo debe rendir dos pruebas por asignatura (hasta 1986)

*Prueba número 1:* Comprende el curso de **Térraba** y la mitad del curso **Ujarrás**.

*Prueba número 2:* Comprende la segunda mitad del curso **Ujarrás** y el curso **Zapandí**.

Es decir que debe aprobar un total de doce pruebas. Si obtiene una nota igual o mayor a seis, en cada exámen, tendrá derecho al Certificado de Conclusión del III Ciclo de la Educación General Básica. En las materias que no obtiene la nota mínima puede presentar el exámen las veces que sean necesarias.

A partir de 1987 se implanta en todo el país una nueva modalidad en cuanto a los exámenes, ya que el estudiante deberá hacer tres pruebas por asignatura, una por cada curso, debiendo rendir un total de dieciocho exámenes y no doce como lo hicieron hasta 1986.

La metodología que se utiliza en este sistema puede combinar tres recursos: *el material escrito, un tutor o facilitador y programas de radio*. Estos elementos permiten diversas maneras de prepararse para obtener el certificado y estas son:

#### a) Auto preparación

El estudiante puede autoprepararse para las pruebas con el manejo del material impreso correspondiente a cada asignatura, con sus trabajos prácticos, sus pruebas de ensayos y las respuestas de ellas. Este material está a disposición en el ICER y las evaluaciones pueden efectuarse a través de las convocatorias generales que realiza la Coordinación Nacional del III Ciclo, cuatro veces al año.

#### b) Proyectos Oficiales

Los proyectos oficiales de tercer Ciclo se pueden establecer en cualquier comunidad donde haya un mínimo de 30 estudiantes.

La solicitud de apertura debe hacerse por escrito ante el Director Zonal (o Asesor-Supervisor de Circuito), la Dirección Regional o la Dirección General de Adultos del Ministerio de Educación Pública.

Puede coordinar el establecimiento de un proyecto:

- El grupo interesado por medio de uno de sus miembros
- El Director de una escuela.
- Los Directivos de una cooperativa.
- Los Dirigentes de un sindicato.
- Los Directivos de una asociación de desarrollo comunal.
- Otros.

El MEP nombra, si le es posible, profesores que realizarán la tutoría, pagándoseles dos lecciones por asignatura, existiendo un mínimo de tres asignaturas por proyecto.

En el caso de proyectos oficiales en lugares muy lejanos y donde no haya profesores calificados, se pueden nombrar a maestros con un recargo del 30 % del salario para que den

las tutorías. Las mismas, por lo general, se dan tres veces por semana en los horarios convenidos con los estudiantes.

También existen proyectos no oficiales que están formados por pequeños grupos (15-10-5 estudiantes) y pueden buscar personas preparadas para que los ayuden a estudiar.

### c) Cursos Radiofónicos

El ICER tiene grabados cursos radiofónicos de todas las asignaturas que se imparten. El estudiante, individualmente y con el material escrito del ICER, puede seguir las clases de la radio, que se transmiten de lunes a viernes por cuatro emisoras:

También se transmiten en algunas de las pequeñas emisoras culturales del ICER, pero condicionadas a las necesidades de los grupos de las comunidades a que pertenecen.

### 1. Pruebas de ubicación

Cuando se inicia un proyecto o al comienzo de los estudios por este sistema, se recomienda a los estudiantes que efectúen la prueba de ubicación para poder sugerirles con que materias pueden comenzar a estudiar o cuáles les conviene repasar.

La prueba está formada por dos partes: Talamanca y

Térraba. La primera parte presenta ejercicios y preguntas de Lenguaje y Matemática; la segunda de Lenguaje, Matemática, Estudios Sociales y Ciencias.

### 2. Recomendaciones a los estudiantes

Por lo general se recomienda a los estudiantes realizar la prueba de ubicación cuando está por comenzar a estudiar, así se les evita posibles fracasos al trabajar con material para el cual no tiene base.

Para saber cuantas materias le conviene llevar a un estudiante se le recomienda calcular cuántas horas por semana puede dedicarle al estudio. Se sugiere que el estudiante empiece el estudio con tres asignaturas para que no se le acumulen demasiadas materias, y pueda lograr confianza en el sistema. En cuanto a las materias que se deben llevar primero, el ICER, dice lo siguiente:

*"Lenguaje (Español) e Inglés son idiomas. Estudios Sociales y Formación Ciudadana tienen mucha relación entre sí. Ciencias y Matemática son de la rama de ciencias.*

*Es preferible llevar Español antes que Inglés porque conociendo bien su lengua materna se aprende más fácil un idioma extranjero. Con los Estudios Sociales (Historia y Geografía) como base, se compren-*

*den mejor las leyes y los pensamientos que se dieron en un país determinado y dentro de un tiempo histórico. Por eso, se deja la Formación Ciudadana para la segunda "tanda". Un estudiante que tiene como su fuerte la Matemática escoge esta materia, mientras uno que siente miedo de la Matemática, empieza con Ciencias para ganar confianza.*

*Esto es solo una propuesta que puede ser modificada según el caso. Por ejemplo, es preferible empezar con Inglés cuando hay facilitador para esta materia y no lo hay para el Español. Al escoger también interviene la prueba de ubicación".*

Se recomienda al estudiante que en lo posible estudie en grupos.

### 3. Reconocimiento de Asignaturas

El MEP reconoce las asignaturas ganadas por los estudiantes en el tercer año de colegio y que correspondan al plan de estudios. Para este trámite debe presentar certificación con los promedios finales, extendida por el colegio respectivo y con el visto bueno del Supervisor. Se adjunta solicitud de reconocimiento y comprobante de pago por el trámite.

### 4. Asesoramiento

Tanto el ICER como la

Sección de Educación Abierta del MEP realizan asesorías tanto a tutores como a estudiantes sobre el funcionamiento del sistema de "El Maestro en Casa" o sea de la Educación General Básica Abierta.

En estos talleres de asesoramiento se instruye sobre la utilización del material escrito, se aclaran dudas y se recogen las inquietudes y problemas que se plantean.

## 5. Materiales escritos

Los materiales escritos son elaborados, impresos y vendidos por el ICER a precio de costo. Este material constituye uno de los pilares fundamentales del sistema. Es a través de los folletos impresos que los estudiantes adquieren los conocimientos necesarios para aprobar las pruebas oficiales.

Los folletos presentan diferentes formas, según la función que desempeñen: esquemas, lecturas, ejercicios, pruebas y guías para el estudiante y el facilitador.

### 5.1. El Esquema

El *esquema* es la base sobre la cual se graba el programa de radio; es pizarra sobre la que explican los profesores-locutores; es cuaderno en el que el estudiante anota, subraya, hace ejercicios, resúmenes y

otros; es libro de texto que el estudiante va autoconfeccionando gracias al programa de radio o a la ayuda directa del facilitador o a la ayuda de las "hojas de respuesta".

El esquema junto con las lecturas son el libro que el facilitador tiene delante para explicar al estudiante, para ampliar, resumir, destacar ideas claves y datos de interés.

Un esquema se diseña tomando en cuenta bastantes aspectos. Algunos de ellos son los siguientes:

- *Un lenguaje sencillo, claro, directo, familiar*
- *Una diagramación ágil, motivadora y amena*
- *Una limitada y necesaria inclusión de informaciones para lograr los objetivos propuestos.*
- *Coherencia entre las ilustraciones y las ideas expresadas.*
- *El título: su función es la de llamar la atención, motivar, despertar interés y curiosidad; está formado por palabras conocidas por el estudiante y da una idea clara de lo que se va a tratar.*
- *La introducción: su función es la de motivar e interesar al estudiante y llevarlo al tema que se va a tratar. Se parte de un hecho o problema concreto sacado de la vida del estudiante para iniciar el desarrollo del tema.*
- *Palabras para completar (espacios en blanco); éstas permiten que el estudiante esté activo durante el programa de radio y use más sus sentidos. Generalmente son palabras claves que destacan los*

*conceptos principales del tema, fomentan y practican los conceptos ortográficos.*

- *Los dibujos: sirven para motivar y ampliar el tema*
- *Los gráficos: llaves, cuadros o flechas ayudan a resumir la idea principal.*
- *Las definiciones o conceptos: generalmente se llega a ellos como una conclusión y se destacan en un recuadro al final del esquema.*

## 5.2. Las lecturas

Las lecturas están confeccionadas con el fin de cumplir los objetivos propuestos. Con ellas se trata de motivar y captar el interés del estudiante. Para esto se enfoca el contenido y se desarrolla de acuerdo a los lineamientos de un proceso en el que se parte de una realidad concreta, de un acontecimiento vivencial, de una experiencia, para que el estudiante entre al proceso de comprensión de forma agradable. Se le conduce paulatinamente, por medio de la reflexión y la ampliación del tema, a una visión más científica, conceptualizada, y abstracta, dándole, al final, los términos técnicos indispensables.

En todo esto entra en juego la capacidad creativa del autor para captar e impactar de inmediato la atención y así transmitir una información o motivación para realizar un acto determinado. De hecho, este es el paso más difícil para quien trabaja en un sistema de

educación a distancia. Realmente, no existe una regla fija, un modelo exacto de esquema o lectura; todo quehacer se relativiza con el carácter variable que presentan los objetivos y los contenidos en sí.

Algunas técnicas a las que se echa mano a menudo son: invención de historias, iniciación con un caso de la vida real, redacción de diálogos, utilización de ilustraciones y otras más.

El método que se emplea trata de evitar el aburrimiento, la distracción, el cansancio, el fastidio y el desinterés. Desde el primer instante la lectura y el esquema tratan de incentivar lo que el estudiante adulto quiere leer o estudiar.

Al estudiante se le pide estudiar anticipadamente al programa de radio o al encuentro con el facilitador, las lecturas que se relacionan con los esquemas en estudio.

### 5.3. Los ejercicios

Los *ejercicios* evalúan el tema estudiado. Se ubican en el reverso de los esquemas y al final de algunas lecturas. Permiten al estudiante practicar lo escuchado y leído y a la vez verificar si ha logrado los objetivos propuestos. Llevan al estudiante a la reflexión sobre lo estudiado y le permiten una auto-evaluación.

### 5.4. Pruebas

Las *Pruebas* que se incluyen en los materiales ofrecen la oportunidad de una autoevaluación del estudiante para que verifique si ha alcanzado, en un nivel satisfactorio, los objetivos propuestos.

En el Tercer Ciclo se incluyen pruebas cada seis semanas y otras más generales que sirven de práctica para las pruebas oficiales del Ministerio de Educación Pública.

Tanto los ejercicios como las pruebas dan las pautas para reformular los materiales.

### 5.5 Guía para estudiante-hojas de respuesta

La *guía para el estudiante* (o para el facilitador) pone al alcance los objetivos específicos, los contenidos y las actividades. Combinados con el material, los programas de radio y la ayuda del facilitador, permiten el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en este sistema. Se hace necesario que el facilitador, a menudo, discuta con el estudiante los objetivos que tiene que alcanzar.

Las *hojas de respuesta*: tienen la finalidad de proporcionar las palabras y actividades que se realizan en los esquemas durante el programa de radio. Esto, con el fin de que

quien no haya podido escuchar el programa de radio tenga la posibilidad de completar el material. También se incluyen algunas posibles respuestas de los ejercicios para permitirle al facilitador llevar a cabo la revisión de éstos, fácil y rápidamente. Además, permite organizar con los estudiantes, actividades de auto-revisión”.

### 5.6. ¿Cómo conseguir el material escrito?

Los *materiales escritos* se pueden conseguir de diferentes maneras:

- Los estudiantes que viven dentro del área metropolitana pueden pasar por las oficinas del ICER y solicitar allí el material. No se cobra matrícula, pero siempre se pide una contribución que cubra, por lo menos, el costo del papel. El monto de la contribución se reajusta periódicamente.
- Los estudiantes que viven lejos o por razones de tiempo y trabajo no pueden pasar personalmente, pueden emplear el siguiente método:
- Llaman al ICER para averiguar los montos de las contribuciones que se piden por los folletos.
- Van a una sucursal del Banco Nacional de Costa Rica y depositan el monto

correspondiente al pedido en la cuenta 104940-2 a nombre de (ICER) “El Maestro en Casa”. Allí dan un recibo.

- Llaman otra vez al ICER y dicen el número de recibo. Además, dan su dirección exacta. Entonces los encargados de la distribución del material alistan el pedido y se lo mandan. Se recomienda hacer un sólo pedido por grupo.

## 6. El facilitador o tutor

En los proyectos donde hay tutor o facilitador, éste tiene funciones muy específicas que debe cumplir; el ICER las describe de la siguiente manera:

*“Las actividades que puede realizar un facilitador son múltiples y van siempre encaminadas a que se opere un cambio permanente y significativo en las metas que se propone.*

*Su función principal consiste en dirigir al individuo, más que al grupo, y dosificar el ritmo de la enseñanza-aprendizaje de acuerdo con cada individuo, convirtiéndose así en el facilitador del proceso de aprendizaje.*

Esto conlleva a que el facilitador deba conocer a fondo al estudiante adulto como individuo (intereses, motivaciones, recursos medios y problemas de aprendizaje). Tiene que

dirigir su atención hacia el proceso de aprender (adquirir destrezas) y a las características del estudiante, para que logre soluciones satisfactorias a sus problemas.

Para que el estudiante alcance determinados objetivos en el proceso de aprendizaje, cada quién debe ir avanzando en el estudio a un ritmo que se ajuste a sus capacidades, aptitudes e intereses.

Algunas de las actividades frecuentes del facilitador son las siguientes:

- Ubicar al estudiante, para lo cual debe aplicar y corregir la prueba de ubicación.
- Realizar la evaluación formativa (revisión de ejercicios y pruebas de práctica y otros)
- Solucionar las dificultades que el estudiante haya podido encontrar en los materiales.
- Proponer ejercicios y prácticas para ayudar al logro de los objetivos y al dominio de los contenidos.
- Motivar y estimular al estudiante a seguir en su estudio.
- Proporcionar toda la información que el sistema le solicite sobre la marcha del estudiante.
- Ejecutar todas aquellas activi-

dades necesarias para que se logren las metas propuestas.

## 7. El programa de radio

Las funciones y características de este recurso están claramente establecidos en documentos del ICER de donde los transcribimos.

*"Las funciones principales del programa de radio son:*

- *explicar y ampliar los temas planteados en el esquema;*
- *estimular las habilidades del escucha;*
- *establecer una relación más personal, de cariño, de confianza, con el estudiante;*
- *crear hábitos de estudio;*
- *marcar el ritmo del proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes que necesitan más orientación".*

### 7.1. Programa de radio-esquema

Por medio de esta combinación, se establece la comunicación directa entre los profesores-locutores y el estudiante, siendo esta comunicación el estímulo que hace al estudiante actuar manual y mentalmente. El estudiante, frente al esquema, siguiendo las explicaciones de los profesores-locutores, participa activamente y siempre atento. Tiene ocupados: el oído atento a las voces de los profesores-locutores que les explican; la vista, que sigue la explicación

de los contenidos del esquema; y la mente, que asimila esos conocimientos para integrarlos a su experiencia personal. Además, también existe una actividad motriz sobre el propio esquema que obliga a poner en juego la imaginación, la creatividad y otras capacidades.

En realidad, el estudiante, gracias a esta combinación *programa de radio-esquema*, pone en juego su capacidad perceptivo-cognoscitivo y motora, estimulando con ellas un aprendizaje efectivo.

### 7.2. El programa de radio-profesores-locutores

La función principal de los *profesores-locutores* es lograr que el estudiante se sienta protagonista de su proceso de aprendizaje. Para ello:

- se le trata con respeto;
- se le explican los temas en una forma objetiva;
- se le estimula a descubrir las ventajas de una buena información sin pretender hacerlo por él;
- se le ofrece un trato amistoso y personal. (3).

### 8. Propuesta de plan para estudiar

El ICER propone a los estudiantes un plan para estu-

diar, el cual puede ser ajustado a las necesidades y comodidades del interesado. El plan es el siguiente:

- Ver la guía para el estudiante para averiguar qué temas van a tratar y cuáles son los objetivos a alcanzar.
- Analizar la lectura.
- Escuchar el programa de radio. Para esto se ocupa del esquema. Se anotan las dudas.
- Hacer los ejercicios de práctica.
- Comprobar los ejercicios de práctica mediante la hoja de respuestas.
- Hacer las actividades sugeridas en la guía para el estudiante que estén a su alcance.
- Hablar sobre los temas estudiados con los compañeros de estudio. Hacerles preguntas y plantearles las dudas.
- Aprovechar la tutoría con el mismo fin.
- Repasar periódicamente las lecturas y los esquemas ya completados.
- Hacer las pruebas parciales sin fijarse en la hoja de respuesta. Si no sale bien lo indicado, se repasan los temas que presentan dificultades.

#### Observación:

*En las materias de inglés y matemática se escucha el programa de radio antes de analizar la lectura y hacer los ejercicios de práctica. En matemática se sigue el orden escrito del folleto. A veces después para ampliar el tema. (4)*

*El seguimiento de este plan busca utilizar al máximo todos los recursos disponibles y crear hábito de estudio.*

## 9. Las evaluaciones

Las evaluaciones en el III Ciclo por Suficiencia son de tres tipos: la prueba de ubicación, las pruebas formativas y la evaluación sumativa.

La prueba de ubicación es la que está preparada para pasarle al estudiante nuevo y por sus resultados poder ubicarlo en las materias que le conviene llevar y repasar.

La evaluación formativa es la que sirve de retroalimentación al estudiante y al profesor sobre el progreso en el aprendizaje de una asignatura. Estos son los ejercicios de autoevaluación que van incluidos en cada tema estudiado y las pruebas globales que están insertadas cada seis semanas.

Los ejercicios de autoevaluación pueden incluir:

- Preguntas de diferente tipo
- Investigación en el diccionario
- Crucigramas
- Resolución de problemas, operaciones matemáticas
- Prácticas de laboratorio
- Comprensión de lectura
- Pruebas parciales y finales
- Localización en mapas

## • Trabajos de Investigación

Con los ejercicios anteriores se pretende que los estudiantes se den cuenta de su propio progreso. Las calificaciones obtenidas en estas pruebas no se toman en cuenta en la nota final.

La evaluación sumativa corresponde a las pruebas escritas que administra el Ministerio de Educación Pública, midiendo los objetivos establecidos en el programa oficial. La aprobación de estos exámenes son los que permiten a los estudiantes obtener el "Certificado del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta". La responsable de estas evaluaciones es la Sección de Educación Abierta, Dirección de EDA, a través del Coordinador Nacional del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta.

Hasta 1986, los estudiantes presentaban dos exámenes por cada materia, cada uno con un valor del 50%. En el primer examen se abarca de la semana uno a la diecisiete del grupo Térraba, más las semanas del uno al ocho del grupo Ujarrás.

Habiendo ganado el primer examen, se debe rendir el segundo que comprende las semanas del nueve al diecisiete del grupo Ujarrás, más las diecisiete del grupo Zapandí. La prueba de una asignatura tiene una duración de una hora

y media.

A partir de 1987 se rinden tres exámenes por materia o sea uno por cada curso.

Esta nueva modalidad fue aplicada con carácter de experiencia piloto en doce proyectos en 1986.

### 9.1. Los instrumentos de medición

Los *instrumentos de medición* permiten determinar cuantitativamente el logro de los objetivos propuestos en nuestros programas.

Este instrumento debe reunir ciertas características como: confiabilidad, objetividad y validez. Para lograrlo se procede a una adecuada elaboración de los ítems, de manera que tengan apropiados niveles de dificultad e índices de discriminación. Además se elabora un cuadro de balances para garantizar la validez de las pruebas. Se pretende, con todas las medidas anteriores, que la calificación de las mismas se vea afectada por algunos factores, tales como el estado de ánimo del que califica, la letra del estudiante, favoritismo y otros aspectos subjetivos.

En nuestro sistema se aplican las pruebas escritas, en

ellas los estudiantes deben responder mediante bolígrafo y papel a las preguntas planteadas.

La ventaja de este instrumento es que nos deja constancia por escrito, lo cual permite realizar un análisis posterior.

Otro tipo muy utilizado son las *pruebas de ejecución*. Estas tienen que ver con los ejercicios planteados a los estudiantes. Sirven de práctica para lograr, mediante la ejercitación, un aprendizaje adecuado. Como se puede notar tiene mucha relación con la evaluación formativa.

También se utilizan la *pruebas de rendimiento*. Con ellas se determina el logro o grado de aprendizaje de los estudiantes al final del curso o nivel. Este tipo de prueba está muy relacionado con la evaluación sumativa.

Para que la prueba tenga mayor objetividad, validez y confiabilidad, es necesario contar con un cuadro de balanceo o tabla de especificaciones.

Esta se elabora a partir de los objetivos específicos que se someten a medición, con los respectivos contenidos que fueron desarrollados. Seguidamente, se anota el número de páginas que cada contenido ocupa en el folleto. Luego, un puntaje aproximado, obtenido

porcentualmente a través del número de páginas empleadas en el logro de los objetivos correspondientes.

## 9.2. Las convocatorias

Las convocatorias ordinarias para realizar los exámenes, las efectúa el Coordinador Nacional del III Ciclo de la Sección de Educación Abierta del MEP. Hasta el año 1985 se realizaban tres convocatorias al año en una escuela de San José. En estas convocatorias figuran las fechas y horas de los exámenes, fecha y requisitos para la entrega de títulos, y toda otra información relativa al tema.

Para tener derecho a presentar el examen, los estudiantes deben retirar de la Sección de Educación Abierta el entero de gobierno para cancelar la cuota correspondiente por prueba en un Banco del Sistema Bancario Nacional. Cancelado el entero debe llevarse al MEP para que se le entregue un marchamo o comprobante de derecho.

Las convocatorias extraordinarias se efectúan en las zonas rurales o fuera del Área Metropolitana cuando los Asesores Regionales de Educación de Adultos o coordinadores de proyectos lo soliciten al Coordinador Nacional y cuando haya un mínimo de diez personas que, por lo menos, rindan tres asignaturas (5). Se deben hacer a través de la "Solicitud

de Pruebas por Aplicar" con 15 días de anticipación, indicando lugar y posibles fechas. Por lo general, se efectúan los exámenes los sábados y domingos y tienen una duración de una hora y media por asignatura.

## 9.3. Delegados para las pruebas

El MEP nombra delegados que pasan las pruebas tanto en las convocatorias ordinarias como extraordinarias.

Los delegados viajan a las zonas más apartadas del país, donde exista un proyecto que cumpla los requisitos establecidos.

## 9.4. Corrección de pruebas y apelaciones

El MEP contrata personal para la corrección de las pruebas.

De cada prueba se entrega al estudiante un comprobante de notas (colillas) quince días calendario posteriores a la realización de la prueba. El interesado debe conservar los comprobantes de asignaturas aprobadas, pues deberá presentarlas para los trámites de graduación.

Todo participante inconforme con el resultado de las pruebas tendrá derecho a solicitar revisión ante la Sección de Educación Abierta de la Dirección de Asesorías Genera-

les de Educación de Adultos, dentro de los treinta días calendario posteriores a la aplicación de la prueba solicitada en revisión.

Todo participante tiene derecho, también, a apelar ante la sección de Educación Abierta en forma escrita y razonada dentro de los cuarenta días calendario siguientes a la aplicación de la prueba, siempre y cuando la calificación de ésta fuere de 5,5.

## 10. La graduación

Una vez que el estudiante ha ganado todas las pruebas, debe presentarse a la Sección de Educación Abierta a tramitar su título. Para ello debe presentar el entero de Gobierno cancelado y los comprobantes de notas (12 colillas) aprobados, resolución de reconocimiento de asignaturas según sea el caso, cédula de identidad o permiso, en el período que para trámite de título se ha establecido para cada graduación.

En el caso de los proyectos específicos, pueden organizar el acto de graduación en su propia comunidad.

## 11. Aspectos administrativos

Los proyectos del III Ciclo

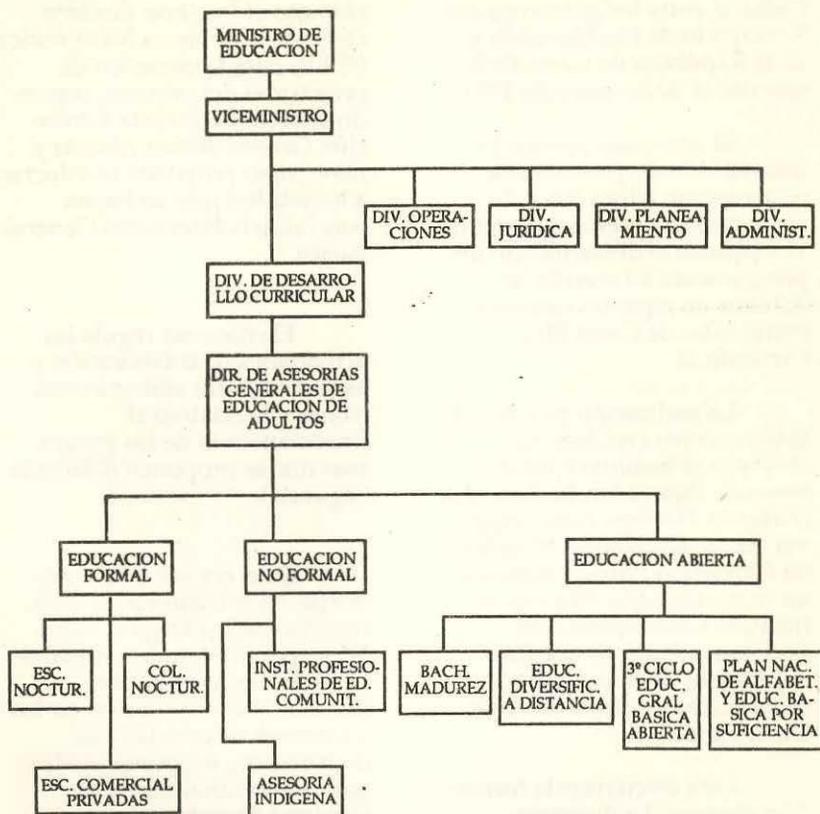
de la Educación General Básica Abierta están organizados a través de los Asesores Regionales de Educación de Adultos de las distintas direcciones regionales, las cuales dependen de la División de Operaciones.

Los coordinadores de los proyectos del III Ciclo deben dirigirse a las direcciones regionales para efectuar las convocatorias a exámen y otras solicitudes. Estos, a su vez, lo canalizan a la Coordinación Nacional del III Ciclo, en la Sección de Educación Abierta de la Dirección de Asesores Generales de Educación de Adultos, quien tiene la responsabilidad de administrar las pruebas y entregar los certificados de conclusión de estudios.

El Coordinador Nacional pertenece a la Dirección de Asesorías Generales de Educación del Adulto, la cual depende de la División de Desarrollo Curricular.

La organización administrativa descrita, plantea el inconveniente de que la Coordinación Nacional no tiene autoridad sobre la línea de mando bajo la cual se encuentran los proyectos del III Ciclo, lo que limita las posibilidades de establecer un sistema de información más eficaz y establecer algún grado de supervisión sobre el sistema en general.

## UBICACION DEL III CICLO DENTRO DE LA ESTRUCTURA EDUCATIVA



### BASES LEGALES

El III Ciclo de Educación General Básica Abierta tiene como fundamentos legales, la Constitución Política de la República, la Ley 6606 y el

Convenio de Cooperación entre el Instituto de Enseñanza Radiofónica y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica y el acta 171-81 del Consejo

Superior de Educación.

La Ley 6606 se refiere al Convenio de Cooperación Cultural entre los gobiernos del Principado de Liechtenstein y de la República de Costa Rica suscrito el 10 de enero de 1981.

El convenio permite la formulación de proyectos de colaboración educativa y de comunicación regional (Artículo 1) y plantea el desarrollo de un programa de Educación de Adultos en regiones rurales y marginales de Costa Rica (Artículo 2).

La realización práctica de este convenio en Costa Rica está confiado al Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (Artículo 11). Para cada programa que se impulse, el Ministerio de Educación Pública realizará un convenio específico con el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica para determinar detalles legales, económicos y administrativos (Artículo 12).

Para efectivizar la formación elemental a distancia (Artículo 2 y 3), se fomentará la instalación de emisoras culturales regionales (Artículo 4), a través de las cuales se divulgarán las acciones pertinentes.

En resumen, este convenio da sustento legal a la creación de un programa de "Educación elemental a distancia" en el marco de la educación de adultos en Costa Rica.

El 5 de noviembre de 1980 el Ministerio de Educación Pública (MEP) de Costa Rica firma un convenio de cooperación con el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (ICER) para la ejecución de programas del primero, segundo y tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta y tiene como propósito involucrar a los adultos que no hayan concluido la Educación General Básica.

El convenio regula las actividades de colaboración y asistencia entre ambas instituciones y lo relativo al financiamiento de los programas que se proponen (Cláusula Segunda).

En el convenio que nos ocupa, en la Cláusula Tercera, inciso a), se le otorga al ICER, las responsabilidades de elaboración de los currículum; diseñar, elaborar y producir los materiales de estudio y su distribución; proponer al MEP, para su nombramiento, el personal docente o técnico-administrativo que trabajará en el ICER; colaborar en la capacitación, orientación y asesoramiento del personal del MEP; colaborar en la evaluación permanente del programa; fomentar, establecer o determinar la creación de centros de estudio dirigidos por voluntarios y colaborar con el diseño y elaboración de instrumentos de evaluación.

## FILOSOFIA DEL SERVICIO

El III Ciclo de Educación General Básica Abierta comparte el marco filosófico del I y II Ciclo, el cual está descrito en carta de la "comisión de Enlace" del Programa Cooperativo MEP-ICER de Educación General Básica Abierta, dirigida a la Comisión de Planes y Programas del Consejo Superior de Educación, fechada el 10 de agosto de 1981 con el objeto de complementar y aclarar interrogantes en relación a la propuesta del plan de estudio. En sus páginas 5, 6, 7 y 8 se manifiesta lo siguiente:

*La educación con la cual se quiere contribuir para cumplir con lo que señala la Constitución, se concibe como un proceso de aprendizaje que, a partir de los propios valores del sujeto personal y social, desarrolla y dinamiza sus potencialidades hacia la plenitud humana. Interesa el hombre como sujeto dialógico en el proceso de aprendizaje y en todo su despliegue existencial.*

Hay que generar permanentemente las pautas culturales y las normas de interacción social que posibiliten el desarrollo de una sociedad verdaderamente creativa y fraternal. Esto conduce a la necesidad de estimular el desarrollo de personas libres, originales, críticas, capaces de analizar la propia realidad, con sentido de responsabilidad y creatividad, por medio de las cuales se

desarrolle y humanice su sociedad.

El III Ciclo de la Educación General Básica Abierta se plantea los objetivos de este programa:

- Contribuir a elevar el nivel educativo de la población costarricense.
- Ofrecer a los jóvenes y adultos costarricenses una nueva alternativa educativa, flexible y abierta, que les permita avanzar conforme a su propio ritmo y capacidades de aprendizaje.
- Incorporar el mayor número de personas a esta modalidad educativa para que logren la conclusión de la Educación General Básica.

## OFERTA Y DEMANDA DEL SERVICIO

*El plan de estudio del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta está dirigido a toda la población mayor de 14 años que tenga educación primaria aprobada y desee completar su Educación General Básica y que "por razones de trabajo, de responsabilidad familiar, impedimentos físicos y otros justificantes no pueden acogerse al sistema educativo tradicional; además a los adultos de las zonas rurales en donde no existen centros educa-*

*tivos para ellos.*

Dada las características del funcionamiento del III Ciclo donde no existe registro de matrícula inicial ni final y que los grupos de estudios o estudiantes individuales pueden o no estar bajo el control del MEP o el ICER, no es factible determinar con precisión la cantidad de personas atendidas por el sistema.

Las características socio-económicas de los estudiantes

que cursan el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta son descritos en forma muy general en distintos documentos y sin sustento en un estudio específico, sino en el conocimiento empírico.

En la encuesta de opinión pasada para el presente trabajo, en una muestra de 205 estudiantes de 14 comunidades de distintos puntos del país, aparece una población muestral con las siguientes características:

- *Es una población eminentemente joven, ya que el 70,24 % no pasa de 22 años. Además son estudiantes trabajadores con muy bajo índice salarial y laboran ocho horas o más (70%).*
- *Más de la mitad de la muestra se desempeña como peón agrícola, empleada doméstica y personal de servicio y el 89,13 % de la población es eminentemente proletaria.*
- *De la muestra, la inmensa mayoría son solteros (84,87 %) y tienen hijos, solo el 18,57 %. El promedio de hijos por padre es de 2,21 % por debajo del promedio nacional de hijos por familia (3,3). Esto se explicaría por la edad de la población y por el alto índice de solteros.*
- *El 38,59 % pretende seguir estudiando y el 21,46 % espera tener como beneficio, al terminar el III Ciclo, el tener mejores oportunidades laborales.*

Los grupos de estudios o proyectos, como se les llama, de III Ciclo, se encuentran ubicados en todo el país. En las más

diversas comunidades se han formado proyectos para completar la Educación General Básica Abierta.

## PERSONAL INVOLUCRADO

El personal involucrado en el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta depende del Ministerio de Educación Pública y del ICER.

### 1. Ministerio de Educación Pública

En el año 1980, el MEP destacó cinco profesores con 32 lecciones para que trabajaran en el ICER con el proyecto del III Ciclo. En 1986, incluyó un profesor más, destinado a la materia de Formación Ciudadana, quedando un profesor por materia.

La Sección de Educación Abierta del MEP, tiene su oficina de III Ciclo en la cual destina a un técnico como Coordinador Nacional responsable de la relación con los proyectos, de las evaluaciones, de la entrega de certificados, de la capacitación y de la coordinación con el ICER en cuanto al área de interés común.

La Sección de Educación Abierta debe contratar personal extra para pasar los exámenes, calificarlos y elaborar los proyectos de pruebas.

El personal que suele contratarse, es personal de la propia Sección de Educación Abierta y de la Dirección de Asesorías Generales de Educa-

ción de Adultos. En algunas circunstancias se contrata personal no dependiente de la Dirección mencionada o no perteneciente al Ministerio de Educación.

Este personal resulta ocasional y depende de las convocatorias a exámenes y a la cantidad de pruebas presentadas y es financiado con las cuotas de los estudiantes en concepto de derecho a examen.

### 2. Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica

El personal que aporta el ICER para el "Maestro en Casa", que corresponde al I, II y III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, no se encuentra destinado por ciclo; por lo tanto se presenta en su totalidad de acuerdo al funcionamiento del proyecto en diciembre de 1986:

- *Dos levantadores de textos*
- *Tres impresores*
- *Un controlista de cabina*
- *Un contador*
- *Un dibujante*
- *Un recepcionista*

### 3. Voluntariado

Existe un personal voluntario que colabora con los grupos de estudios del III Ciclo en las comunidades. Determinar la cantidad de voluntarios no fue posible por la carencia

de un adecuado sistema de información.

## RECURSOS ECONOMICOS

El programa de financiamiento de la Educación General Básica Abierta (I, II y III Ciclos) está estipulado en el Convenio de Cooperación entre el ICER y el MEP en su Cláusula Quinta. En ella se indican tres fuentes de financiamiento y son:

- *Recursos provenientes del Presupuesto Nacional.*
- *Contribuciones de los estudiantes.*
- *Donaciones al ICER.*

El programa financiero para el III Ciclo no existe independientemente de otros programas; por lo tanto solo hay datos globales que no permiten identificar los gastos específicos.

### 1. Recursos provenientes del Presupuesto Nacional

Los recursos provenientes del Presupuesto Nacional se canalizan por intermedio del Ministerio de Educación Pública, y éste, a su vez, por la Dirección de Asesorías Generales de Educación de Adultos en su Sección de Educación Abierta.

El presupuesto preve,

normalmente, una cantidad determinada de lecciones por tutoría en un rubro denominado Educación Diversificada a Distancia. De allí provienen las lecciones para el III Ciclo. También estipula una partida global para el pago de maestros con recargo del 30% en la educación abierta.

### 2. Contribuciones de los estudiantes

En el III Ciclo de la Educación General Básica existe una fuente de financiamiento por parte de los estudiantes.

Las personas que deseen rendir las materias del III Ciclo, deben pagar con un entero a favor del Gobierno de Costa Rica en concepto de pruebas ordinarias por asignatura, pruebas extraordinarias, por reconocimiento de estudios cursados y por título.

Estos dineros se canalizan a un fondo de terceros que maneja el Departamento Financiero del MEP, de donde salen los pagos para la aplicación y elaboración de proyectos de prueba, clasificación de las mismas y viáticos para el personal que debe viajar a aplicar las pruebas.

El estudiante paga, además, cada folleto que adquiere para estudiar. Es decir

que financia su material de trabajo.

Los ingresos que los estudiantes representan para el ICER fueron aumentando progresivamente hasta significar más del 50% de los ingresos del proyecto de "El Maestro en Casa" en 1985.

## Aspectos Curriculares

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, tiene como bases de sustentación los elementos principales de la educación a distancia: material escrito, programas de radio y tutoría.

En este punto se pretende tocar aspectos específicos del currículum que afectan el proceso educativo y los aspectos cuantitativos que involucra.

### 1. Cambios históricos del plan de estudio y programas

Los planes y programas de estudio del III Ciclo del presente trabajo, desde su aprobación en diciembre de 1981 a diciembre de 1986, no tuvieron ningún tipo de modificación. No obstante, el MEP se planteó una revisión general de los planes y programas que se están llevando a cabo en el país. Para este efecto se constituyó

### 3. Donaciones al ICER

Las donaciones al ICER provienen del Instituto para el Fomento de la Formación de Adultos en Iberoamérica con sede en Vaduz, Liechtenstein. Estas donaciones son de los Gobiernos de Liechtenstein, Austria y Alemania.

una "Comisión de Estudio de los Planes y Programas del Sistema de "El Maestro en Casa", que elevó a la "Comisión Técnica del Ministerio de Educación" un informe donde se incluyen apreciaciones específicas sobre el III Ciclo. En él, se mencionan algunas modificaciones metodológicas efectuadas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, las cuales no son mayormente significativas:

- Reorganización de contenidos en los programas de estudio tratando de darle a los temas una secuencia lógica.
- Eliminación de colores en los materiales escritos, utilizándose únicamente tinta negra.
- Reubicación del esquema en el material, colocándose después de la lectura y no antes como se hacía en un principio. Esto debido a que al llegar al esquema después

de haber estudiado la lectura, el estudiante tendrá una visión más amplia del tema a tratar.

- El cambio más sobresaliente se realizó con la duración de los programas de radio. En un principio, Lenguaje y Matemática eran las asignaturas que ocupaban mayor espacio en las transmisiones. Por el contrario, Inglés era la de menor espacio. Tomando en cuenta las sugerencias de los estudiantes y facilitadores, y estudiando la situación, se aumentó el tiempo al Inglés, pasando el programa de 10 a 22 minutos. Este tiempo se le redujo al programa de Lenguaje ya que se consideró que el estudiante podría recuperarlo por medio de lecturas.
- La duración de los programas de las otras asignaturas se varió de 30 a 22 minutos.

La experiencia adquirida por el ICER y el MEP en el I y II Ciclo en la modalidad abierta, ha permitido el perfeccionamiento de los materiales escritos y de los programas de radio, dando lugar a pocas manifestaciones.

La comisión que revisó los planes de estudios en el año 1986, propuso los siguientes cambios en los planes de estudio:

- Introducción de materias opcionales
- Reestructuración (ajustes) de

contenidos en diferentes materias

- Innovación de contenidos, más prácticos y actuales
- Desarrollo de actividades de grupos dirigidos a la comunidad en la conservación y mantenimiento de los recursos naturales y culturales
- Reestructuración del sistema práctico de Evaluación
- Desarrollar más la conciencia crítica.

## 2. Los contenidos de los programas

Los contenidos de los programas de estudios del III Ciclo están elaborados con base a los programas de los colegios nocturnos, teniendo en cuenta los programas del I y II Ciclo de la Educación General Básica Abierta, los programas del Bachillerato por Madurez y también se consideraron los primeros borradores de los programas del Área Diversificada de la UNED. Esto se hizo así para que el mismo material sirva de apoyo al III Ciclo de los colegios nocturnos y permita a los estudiantes la posibilidad de continuar estudiando en el sistema formal o en la universidad.

En la determinación de los contenidos de los programas no participaron directamente los estudiantes, aunque con posterioridad hayan incidido en los aspectos metodológicos de la entrega de los contenidos.

Los contenidos son entregados a los estudiantes a través del material escrito (esquemas, lecturas, ejercicios, pruebas y guías), de los programas radiales que refuerzan el material escrito y del facilitador que complementa a los dos anteriores.

### 3. Material escrito

El material de estudio con el que cuentan los estudiantes, es producido y vendido por el ICER. Este material tiene un precio que cubre el costo del papel, la tinta y la impresión del mismo.

El material escrito es básico en el sistema que nos ocupa, ya que es por su intermedio que se entregan los contenidos ordenados y desarrollados de los programas de estudio.

Para elaborar los materiales escritos se sigue el siguiente proceso:

Un docente, especializado en la materia de que se trata, elabora el borrador inicial. Este borrador lo revisa otro docente con la misma especialidad; vuelve con las observaciones del caso para que empiece el nuevo proceso, pasando por cuatro

personas más que revisan redacción, presentación, cobertura del objetivo propuesto, forma de evaluación y otros. Con las observaciones, se regresa el borrador a quien lo hizo para que lo pase en limpio; luego irá a montaje.

Con este material impreso se realizan las grabaciones correspondientes. El que hace el material graba junto con otro profesor el programa correspondiente. Para esto se ponen de acuerdo sobre qué aspectos del material van a destacar. Así, con pequeñas anotaciones en el material improvisan la explicitación. No se hace guión para grabar el programa.

### Producción del material escrito

El ICER es el responsable de la producción del material escrito para el III Ciclo. Es allí donde se elaboran e imprimen los folletos correspondientes a cada asignatura que el estudiante debe rendir, o sea Estudios Sociales, Formación Ciudadana, Ciencias, Lenguaje, Matemática e Inglés, para los grupos Terraba, Ujarrás y Zapandí.

### *Opiniones sobre el material escrito*

*Los estudiantes del III Ciclo de por lo menos catorce comunida-*

des de todo el país opinaron sobre los distintos aspectos del material escrito que tienen a su disposición a través de la encuesta realizada para este trabajo.

A continuación presentamos la opinión de los estudiantes respecto a los esquemas u hojas de trabajo, sobre las lecturas, los ejercicios y las pruebas de evaluación de retroalimentación.

### Los esquemas u hojas de trabajo

En lo referente a los esquemas tenemos que la mayoría de la población muestral los utiliza para trabajar con ellos.

Nos llama mucho la atención el pequeño porcentaje que no utiliza las hojas de trabajo o esquemas (8,78 %), y también el alto índice que no contesta. Pareciera que un porcentaje significativo de la muestra no tuviera claro cuáles son los esquemas u hojas de trabajo.

Al contestar acerca del lenguaje de los esquemas, gran parte de los estudiantes es de la opinión que éste es sencillo, fácil y familiar (49,18 %), pero encontramos 65 estudiantes (34,75 %) que contestan a veces, un 3,20 % que contesta que no, y un 12,83 % que no contestan.

El porcentaje de estudiantes que contestan a veces, más los que responden no, con un 37,95 % de la muestra, es indicativo de la necesidad de revisarlo, ya que más de la tercera parte tiene algún tipo de dificultad con el lenguaje de las hojas de trabajo.

La dificultad con esas hojas de trabajo viene a ser reiterada cuando se pregunta si son fáciles de seguir y un 26,20 % manifiesta que a veces, un 1,07 % que no es tarea fácil, aunque el 61,50 % responde que sí.

Es posible también que esta dificultad corresponda a un mal asesoramiento del estudiante para el uso del material. Determinar este tipo de problemas requiere de una investigación más amplia y específica que debería realizarse.

Debemos señalar que la categoría "no contesta" resulta numéricamente muy elevada en las preguntas correspondientes a los esquemas.

### Las lecturas

Al referirse a las lecturas, los estudiantes opinan, en su gran mayoría, que estas son buenas (81,46 %).

Cuando se les pregunta sobre qué críticas o recomendaciones puede hacer respecto a las lecturas, tenemos que un 47,8 % contestan que ninguna y un elevado número no contestó (19,74 %). Las restantes, 32,45 % de contestaciones, son de gran variedad y en algunos casos contradictorias.

Algunos estudiantes, cuando respondieron sobre los problemas o aspectos negativos que encuentra en el curso del III Ciclo, hicieron referencias específicas sobre el material escrito, como las siguientes:

"Lecturas no importantes que quitan espacio y tiempo; que se escriban mejores libros; a veces no se encuentran libros; que los libros sean en páginas verticales y no horizontales; las respuestas sean en letras grandes; vienen respuestas malas en el material; el material es muy dirigido; los libros tienen letra muy pequeña; falta de cuestionarios; errores en los libros; hojas de respuestas con errores". A pesar de las respuestas anteriores que podían indicar la necesidad de una revisión del material impreso por el ICER, estas son observaciones aisladas que no representan un porcentaje significativo de la muestra (sólo el 8,18 %).

### Los ejercicios y las pruebas

Una mayoría de los estudiantes, son de la opinión que los ejercicios deben de ser presentados en la misma forma (59,5 %).

Si bien es cierto que una mayoría considera que los ejercicios deben seguir presentándose como hasta el momento, los resultados plantean que, a veces, debe hacérselo de otro modo.

Con relación a las pruebas prácticas que trae el material y que se realizan cada seis semanas, la mayoría de los estudiantes manifiesta que le sirven de ayuda para las pruebas oficiales del MEP (76,58 %).

En la encuesta se incluyó una pregunta para determinar si todo el material tiene sus hojas de respuestas, y nos encontra-

mos que once estudiantes responden que sus folletos no tienen hoja de respuesta (5,37 %). Esta es una cifra no significativa en el porcentaje, pero dada las características del sistema de enseñanza-aprendizaje, es muy importante que se controle el material para garantizar su inclusión. Pese a que la pregunta contemplaba la necesidad de que se indicara las causas de por qué no tenían las hojas de respuestas, los estudiantes no lo contestaron.

En lo que se refiere a la utilidad de las hojas de respuesta, la mayoría opina que sí le son útiles (77,56 %).

#### Algunas consideraciones sobre el material

Al revisarse el material escrito del III Ciclo, encontramos algunos detalles que a criterio nuestro incide en el proceso de enseñanza-aprendizaje y creemos conveniente exponerlos. Por sobre todo consideramos que la letra de las lecturas y ejercicios es muy pequeña. Esto afecta la vista, exige mayor concentración, voluntad y dedicación. Se justifica diciendo que se economiza material, se concentra la materia en los folletos y esto significa un ahorro para el estudiante, lo que a nuestro criterio no es explicación suficiente.

En cuanto al formato, observamos que las lecturas son presentadas en forma vertical mientras que las hojas de trabajo y carátula, se presentan en forma horizontal. Esto crea incomodidad para la lectura y el trabajo con el folleto, siendo conveniente eliminar todos los elementos negativos que interfieran en el aprendizaje.

En cuanto al esquema y hoja de trabajo, nos encontramos que no tiene nombre, lo que puede crear inseguridad entre los estudiantes que comienzan los cursos.

## Opiniones sobre la radio

En el sistema de la Educación General Básica Abierta, la radio tiene, a nivel teórico, una función muy importante en el proceso

enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, en la encuesta pasada a los estudiantes se evidencia una audiencia muy baja.

*De 205 estudiantes encuestados solo 14 escuchan las clases por radio (6,83 %) y 27 (13,17 %) las escuchan a veces. La gran mayoría no las escucha (71,22 %).*

Las cifras que estamos exponiendo nos están indicando claramente que existe un quiebre del sistema tal cual está concebido teóricamente. Si el sistema se basa en tres elementos como lo son: el material escrito, los programas de radio y el tutor; y uno de éstos no está cumpliendo su función, el planteamiento teórico no se ajusta adecuadamente a la realidad y se está dejando a un lado un excelente recurso.

Las transmisiones radiales de los cursos del III Ciclo por Radio Nacional (Curso

Ujarrás) y Radio Fides (Curso Terraba y Zapandí) cubren a nivel nacional la capacidad de sintonía. En el caso de las Emisoras Culturales del ICER no se nos brindó información sobre el horario de transmisión de los programas por estar éstos regidos por necesidades comunales y no a una programación específica.

Puede considerarse conveniente brindar una mayor información a los estudiantes sobre los beneficios de escuchar los programas por radio y de los horarios de emisión.

## Opiniones sobre los Tutores o Facilitadores

Las características, funciones y objetivos que deben tener los facilitadores en los proyectos del III Ciclo

fueron planteados al describirse el sistema de la Educación General Básica Abierta.

*En este punto plantearemos algunas opiniones de los estudiantes respecto a los "profesores" según los resultados de la encuesta citada. Cuando se les pregunta si recurren al facilitador o profesor para que los ayude en sus estudios, el 60% (123 estudiantes) contestan que sí, el 23,90 % a veces y una minoría de 16 responden que no (7,8 %) pero existen 17 estudiantes que no*

contestan la pregunta.

Al preguntárseles si el facilitador está siempre en el lugar y hora de consulta, el porcentaje de no contesta se eleva a 14,14 %, aunque los que contestan afirmativamente corresponde al 63,37 %.

Entre las respuestas que dicen que no y a veces, se tiene el 18,54 % de las respuestas. Este porcentaje podría estar indicando la necesidad de una supervisión más eficiente sobre el sistema.

El 78,54 % responde que el profesor le ayuda a aclarar las dudas de lo que no entiende y la respuesta "no contesta" se mantiene sensiblemente alta, 11,22 % (23 estudiantes).

Cabe preguntarse también si al no funcionar la radio como elemento importante del proceso enseñanza-aprendizaje, las funciones y características de los profesores se transforman hacia el dictado de clases y no hacia la tutoría.

Sobre los profesores surgieron algunas apreciaciones poco positivas; cuando se les preguntó a los estudiantes cuáles eran los aspectos negativos del III Ciclo, se dijo que los "profesores son poco preparados (6); profesores vagos (5); falta de comunicación con los profesores (1); falta de evaluación a los profesores (1); falta de tutor (4)". Esto constituye el 7,73 % de las respuestas; por lo tanto, cuantitativamente, no tiene representatividad, pero para mejorar el sistema es necesario prestarle más atención a estos aspectos e investigar sobre ellos.

## 6. La evaluación

En este punto señalaremos aspectos cuantitativos de las evaluaciones y algunas observaciones.

### La evaluación sumativa

En cuanto a las pruebas

sumativas que se rinden en el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, tenemos que cada estudiante puede rendir en un año todos los exámenes que pueda de acuerdo a sus condiciones y capacidades. Los exámenes que debe realizar para concluir el III Ciclo son dos por cada asignatura. A partir de

1987 se generalizó la experiencia de rendir tres exámenes por materia, sumando un total de dieciocho exámenes para lograr la graduación en el III Ciclo. En esta nueva distribución de los exámenes se pretende facilitar la aprobación de la carga académica.

Sobre 40.841 exámenes rendidos tenemos que el 72,49 % rindió el primer examen (29.608) el 26,32 % el segundo (10.751). El 52,84 % aprobó los exámenes (21.583) y el 47,15 % los improbó (19.258).

El porcentaje de aprobados en el segundo examen con respecto a los que lo rinden es

superior a los porcentajes que se dan en el primer examen (primer examen: 50,80 %; segundo: 57,53 %).

Es conveniente una revisión sobre la forma de planear, desarrollar y evaluar esta materia, para determinar los aspectos que están incidiendo en su aprovechamiento y así disminuir el número de fracasos en los estudiantes.

En la encuesta de opinión cursada a los estudiantes, cuando se les pregunta sobre los aspectos negativos del III Ciclo, se hicieron algunas referencias a los exámenes y éstas son las siguientes:

- *A veces vienen preguntas en los exámenes de un libro que no corresponde (5).*
- *Mucho que estudiar con relación al contenido de los exámenes (2).*
- *Exámenes muy distanciados (1).*
- *Descoordinación entre exámenes y clases por radio (1).*
- *Exámenes muy seguidos (1).*
- *Exámenes que no se comprenden (2).*
- *Exámenes muy difíciles (1).*
- *Necesidad de devolver los exámenes para saber en que falló (1).*
- *Demoran la devolución de exámenes (1).*

Estas quince opiniones de las 20 respuestas constituyen el 7,27 %, lo que no es significativo, pero indica algunas inquietudes muy valederas, por ejemplo la

necesidad de que al estudiante se le devuelvan los exámenes para saber en qué se equivocó y pueda profundizar los temas sobre los que tiene bajo aprendizaje.

Es conveniente crear un sistema adecuado que garantice al estudiante la devolución del exámen.

#### **7. Capacitación sobre el sistema**

El sistema de la Educación General Básica Abierta necesita brindar capacitación tanto a estudiantes como a profesores sobre el manejo del material, de las materias que les conviene llevar en primera instancia y sus contenidos, sobre la forma de estudiar, etc. A los profesores se les instruye también sobre metodología.

Esta capacitación suele realizarse a través de talleres o reuniones de asesoramiento que son efectuadas por personal del ICER. Paralelamente a estos talleres existen folletos tanto para estudiantes como para los profesores, donde se

explica el sistema del III Ciclo y se dan consejos que se creen convenientes para profundizar los conocimientos de los diversos aspectos del proyecto.

La capacitación que se efectúa, no se realiza con base en un planeamiento y programación. Además el Ministerio de Educación no participa en ello, sino en forma ocasional y no como actividad específica que debe asumir.

La capacitación ofrecida por el sistema resulta muy pobre en cuanto a su cobertura. Es necesario una acción planificada y coordinada entre el MEP - ICER para lograr aportes significativos en el adiestramiento del manejo del material y el conocimiento del sistema que nos ocupa. Esta debe estar dirigida a todos los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación General Básica Abierta.

## **Aspectos Positivos y Negativos del Plan de Estudios del III Ciclo.**

Las apreciaciones que se pueden realizar sobre el plan de estudios del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, las indicaremos según la opinión de los estudiantes dadas en la encuesta de opinión, las aportadas por profesores del proyecto y las deriva-

das de esta Sistematización.

### **LOS ASPECTOS POSITIVOS**

#### **1. Observaciones del presente trabajo**

El proyecto del III Ciclo

de la Educación General Básica Abierta puede tener amplia significación en la sociedad costarricense al abrir una nueva modalidad educativa que permite ampliar el acceso a la educación a todas aquellas personas que por razones familiares, regionales y económicas no pueden cursarlo en un sistema formal.

Esta nueva modalidad educativa permite:

- democratizar la educación en el país, ampliando el nivel educativo de la población;
- educar a una población adulta sin desvincularlo de su medio y trabajo;
- educar a la población con un bajísimo costo para el Estado ya que el estudiante participa, en gran medida, del financiamiento de su educación;
- cubrir las necesidades subjetivas y objetivas de una población que pretende el mejoramiento personal o alcanzar objetivos que son para su superación, permitiendo a su vez mantener el sistema democrático del país;
- educar sin necesidad de crear infraestructura física adicional ya que los estudiantes se reúnen en colegios, centros comunales, iglesia o casas particulares, etc.;
- que el estudiante aprenda a su propio ritmo, o sea de acuerdo a sus capacidades, posibilidades e intereses;
- alternativas en la modalidad del proceso enseñanza -

aprendizaje, es decir que puede estudiar solo, o con los programas de radio, o con tutor. Esta es una característica muy importante del sistema, pues le da flexibilidad y la facilidad necesaria para que pueda servir a cualquier persona;

- que las horas de estudio requeridas por materia permitan al estudiante adaptar su tiempo y modalidad de estudio;
- que el material escrito sea utilizado no solo por los estudiantes del sistema a distancia sino también por alumnos y profesores de los colegios nocturnos y diurnos.

También se puede acotar que el sistema se encuentra legalmente respaldado y que la filosofía que lo sustenta está claramente establecida. A nivel teórico, el sistema es coherente y está claramente definido.

## 2. Opinión de los estudiantes

En la encuesta de opinión pasada a los estudiantes que rendían exámenes del III Ciclo, se incluyó una pregunta muy general que permitiera decir a los encuestados lo que realmente veían de bueno o positivo en el sistema. Las contestaciones son muy variadas pero, la variedad permite una apreciación más global sobre el III Ciclo, además de demostrar que se está cubriendo una necesidad subjetiva de la población al

tener más del 50% de las respuestas que implican superación personal.

### 3. Opinión de profesores

Con la intención de conocer la opinión de un equipo de profesores del III Ciclo sobre el plan de estudio, se efectuó una reunión con el personal docente del proyecto ubicado en San Juan de Dios de Desamparados, quienes coinciden con las apreciaciones positivas ya externadas, al reconocer el sistema como una alternativa necesaria, vigente y factible de perfeccionar, aunque señalaron una serie de problemas que requieren atención y que se apuntan mas adelante.

## LOS ASPECTOS NEGATIVOS

A nivel teórico, el sistema que se utiliza en el III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, es coherente y muy bien definido. Sin embargo, existen algunas observaciones que permiten, por un lado, mostrar la posibilidad de perfeccionar el sistema, y por otro, la necesidad de investigar la forma de operacionalizar ciertos elementos.

### 1. Observaciones del presente trabajo

#### 1.1. La información. El

III Ciclo, en sus aspectos administrativos, no contempla ninguna forma organizada de acción que le permita tener conocimiento y control sobre el sistema. No se previó la forma de llevar una simple estadística sobre la cantidad de proyectos que funcionan, ya sean oficiales o no; no se tiene registro ni posibilidad de determinar las lecciones otorgadas en años pasados y mucho menos la cantidad de maestros que trabajaron con el 30% de recargo dando clases, como tampoco lo hay sobre el voluntariado. Si no se conoce cuántos son, tanto los alumnos como los facilitadores, mal podemos controlar y determinar acciones correctas sobre el sistema.

A esto se le debe agregar el desconocimiento que existe sobre el financiamiento del proyecto.

**1.2. Financiamiento.** La existencia de un fondo para terceros, hacia donde se canalizan todos los pagos de los estudiantes de los distintos niveles de educación en la modalidad abierta o a distancia, requiere de un sistema de información que permita determinar los aportes por nivel y que sea de conocimiento de la Coordinación Nacional del III Ciclo.

Sobre estos fondos existe gran preocupación, por el desconocimiento, por parte de estudiantes y profesores, los que en distintas oportunidades

lo manifestaron (proyecto Los Lagos, Heredia; proyecto San Juan de Dios de Desamparados; estudiantes en los exámenes de la Convocatoria Nacional en la Escuela Ricardo Jiménez y otras personas vinculadas al proyecto).

### 1.3. Coordinación

**Nacional.** Al existir solamente una persona en la Coordinación Nacional del III Ciclo, resulta imposible que pueda contar con un sistema de información primario sobre el proyecto. Se necesita personal que permita apuntalar a la Coordinación Nacional para que pueda asumir mejores formas organizativas y ejercer otras acciones sobre los proyectos, como lo sería la capacitación.

La carencia de personal afecta la buena organización de la administración de las evaluaciones.

También está el problema de que la Coordinación Nacional no tiene línea de mando sobre los coordinadores regionales y los proyectos específicos, pues estos dependen de la División de Operaciones y aquel de la División de Desarrollo Curricular.

### 1.4. El material escrito.

Es necesario que el material escrito sea revisado en su forma y tamaño de letra.

También se considera convenientes revisar el lenguaje de las hojas de trabajo y pres-

tarle atención a la forma en que se presentan los ejercicios.

Aparentemente, se necesita un mejor control de calidad del material escrito, pues existen casos que plantean la no inclusión de la hoja de respuesta, la existencia de errores, etc.

La venta de este material se realiza sin un control adecuado sobre su destino, lo que se evidencia al comparar las cifras de ventas con la de los exámenes rendidos.

Se debe incluir el nombre a la hoja de trabajo o esquema, pues un lego no sabría cuál es.

**1.5. La radio.** Es uno de los tres pilares del sistema de la Educación General Básica Abierta y sin embargo son muy pocos los que la escuchan. Este recurso se está desaprovechando y es necesario una investigación que permita tomar acciones pertinentes.

### 1.6. El tutor o facilitador.

El sistema de supervisión sobre los tutores necesita un mayor control, pues hay estudiantes, aunque muy pocos, que dicen que no siempre están los profesores en sus lugares de atención. Además, a través de esta sistematización se visualizó que existe la posibilidad de que los facilitadores no funcionaran como tales, sino como profesores tradicionales, lo que implicaría una desvirtuación del sistema planteado a nivel

teórico. Es necesario una investigación al respecto.

**1.7. La Evaluación.** La evaluación sumativa está concentrada en la Coordinación Nacional del III Ciclo, pues ésta es la responsable de ella. Como consecuencia, nos encontramos que la evaluación, como proceso, no existe ya que quienes elaboran y pasan los exámenes son personas ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante, además que no se considera la evaluación formativa y los ejercicios prácticos que se efectúan en el desarrollo de la asignatura.

Estas observaciones nos muestran que el planteamiento teórico sobre la naturaleza de la evaluación no corresponde a la realidad.

La evaluación sumativa no es elaborada, pasada ni clasificada por personas que estén directamente trabajando con el estudiante y además no es devuelta a éste para que sepa en qué se equivocó y que es lo que tiene bien. Es decir que no tiene acceso a su propia evaluación. En caso de duda por parte del estudiante sobre la calificación, debe recurrir al MEP para ver si le facilitan el examen y poder encontrar la forma de reclamar. Cosa que es muy difícil para los proyectos que se encuentran fuera del Valle Central.

El alto porcentaje de exámenes no aprobados en el

sistema, nos permite manifestar la necesidad, no sólo de revisar el material escrito y métodos empleados, sino también la evaluación.

**1.8. La capacitación.** La necesidad de capacitar al personal docente y a los estudiantes en el manejo del sistema y el material escrito, es muy importante. Sin embargo, casi no se realiza. Este es un aspecto muy negativo que se debe considerar en el sistema de educación abierta. No existe planificación de la capacitación, no se realiza más que un ínfimo grado de ella (14,28 % de los proyectos). Esto incide trágicamente en el proceso de aprendizaje ante la incapacidad de dominar el material por parte de los estudiantes.

**1.9. Otros aspectos curriculares.** El plan de estudios se encuentra estructurado en una secuencia educativa cuya culminación será una carrera universitaria, lo que es una utopía para casi la totalidad de la población que atiende el III Ciclo. No se organizan sistemas para las excepciones sino para la generalidad.

Esta forma de estructurar los programas ha llevado a una desvinculación de los intereses "reales" de los estudiantes, como puede ser la necesidad de una formación con mayor relación laboral. Contrariamente a lo que se afirma en el

"Informe" presentado a la "Comisión Técnica del Ministerio de Educación" sobre el III Ciclo, lo planes y programas no tienen vinculación con el trabajo.

En el currículum existe la carencia de una materia que forme para el trabajo.

Los contenidos de los programas no fueron un producto de participación de los diversos sectores que integran el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos no participaron en su elaboración, como lo proponen casi todas las conferencias y congresos regionales o municipales sobre educación de adultos que se realizan desde 1970 en adelante. La participación de los estudiantes se limita a alguna modificación metodológica sobre el material y el manejo de los contenidos.

Se debe puntualizar que en siete años se entregaron 279 certificados de Conclusión de Estudios del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, los cuales resultan una cantidad muy pequeña en comparación con los recursos movilizados para brindar esta oportunidad educativa. De mantenerse este bajo índice de graduados se debe considerar la conveniencia de mantener el sistema funcionando.

## 2. Opinión de los estudiantes

En la encuesta de opinión, cuando se les preguntó a los estudiantes sobre los problemas o aspectos negativos del sistema, el 32,72 % contestó que "ninguno". Las restantes respuestas son muy variadas. No obstante, el 6,36 % de ellas se refiere a los profesores; el 7,73 % a los exámenes; el 8,63 % al material escrito y el 10 % se refiere a las clases y al apoyo que se le brinda al estudiante. Existe un elevado porcentaje que no contesta (26,28 %). Las demás respuestas son contestaciones que no se agruparon.

## 3. Opinión de profesores

Los profesores del proyecto de San Juan de Dios de Desamparados plantearon los siguientes problemas que encuentran en el sistema del III Ciclo:

- Excesiva centralización del sistema de evaluación por parte de la Coordinación Nacional.
- Problemas en el sistema de evaluación, ya que quien hace las pruebas, evalúa y corrige es ajeno a los estudiantes y se invalida el proceso evaluativo permanente que se realiza (evaluación formativa).
- No se devuelven los exámenes a los estudiantes y no hay oportunidad de una revisión positiva del mismo.
- El currículum tiene carencia

de vinculación estudio-trabajo.

- El currículum está planeado para continuar el estudio y está recargado de detalles que no tienen incidencia en la vida del hombre.
- Carencia de capacitación a los estudiantes sobre el sistema del III Ciclo y la utilización del material.

- La capacitación a los profesores es muy deficiente y existe desconocimiento del sistema.
- Carencia de supervisión y control en los proyectos.
- Se considera que no es válido que se cobre 200 colones por reconocimientos.
- Frente a los problemas que se presentan, se diluye la responsabilidad entre el MEP y el ICER.

## Recomendaciones

Con base en el desarrollo de este estudio de sistematización de la experiencia del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, proponemos las siguientes recomendaciones:

- 1 Que se incorpore, en la práctica y teóricamente, al I, II y III Ciclo en una sola unidad organizativa y administrativa, ya que son partes integrantes de una etapa educativa como lo es la Educación General Básica. Esto permite mayor unidad de acción, mayor utilización de recursos (que en la práctica suele darse) y mayor coherencia en la planificación financiera, de capacitación, de información, etc.

- 2 Se estructure un sistema de información que permita

tener datos precisos sobre los recursos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este sistema debe abarcar tanto a las oficinas centrales del MEP como las direcciones regionales y al propio ICER.

- 3 Revisar la línea de mandos en cuanto a control y supervisión de los proyectos para que exista coherencia, unidad de acción y autoridad reconocida en la estructura organizativa, lo que permitirá el funcionamiento de un sistema de información.
- 4 Se recomienda crear normas y mecanismos necesarios para descentralizar los servicios. Es necesario que las direcciones regionales asuman responsablemente todas las

- acciones propias del sistema. Para esto se deben nombrar los asesores regionales de educación de adultos en todas ellas.
- 5 Se debe establecer un sistema nacional de supervisión y control sobre los proyectos y en especial de los oficiales, a través de la cual se garantice la organización y funcionamiento adecuado de éstos.
  - 6 Se recomienda realizar investigaciones que garanticen objetivamente la forma en que operan diversos elementos del sistema. Es necesario investigar lo siguiente:
    - Los tutores o facilitadores. Si funcionan como tales o como meros profesores tradicionales.
    - La radio y verdadera función dentro del sistema de Educación General Básica Abierta.
    - Los recursos aportados por los estudiantes.
    - Análisis de los planes y programas en relación con el marco filosófico planteado y las reales necesidades de los usuarios del sistema.
  - 7 Reestructurar el material escrito en cuanto a formato y letra.
  - 8 Revisar el material para hacer las modificaciones metodológicas o de lenguaje.
  - 9 Efectuar una labor de control de calidad sobre el material escrito para evitar al máximo los errores u omisiones.
  - 10 Establecer un registro de venta del material escrito para determinar el destino que tiene.
  - 11 Es imperativo que se realice una acción masiva de capacitación en cuanto al sistema del III Ciclo, del manejo del material escrito y de la utilidad de los programas de radio. Es necesario que el ICER, conjuntamente con el MEP, planifiquen una acción intensiva de capacitación lo más pronto posible. No se debe dejar solo en manos del ICER la capacitación. Para hacer efectivo lo anterior, es recomendable establecer, aunque sea provisoriamente, un equipo de capacitación para un año o dos, hasta que se equilibre y generalicen los conocimientos necesarios para el buen funcionamiento del sistema.
  - 12 Si bien es cierto que el sistema como alternativa educativa es excelente, la necesidad de redimensionar la finalidad que tiene puede permitir ser más realista y práctico, sirviendo mejor al sistema social y económico de Costa Rica. Para esto, es necesario cuestionar los contenidos vigentes y tener en cuenta la finalidad de los participantes en el sistema.

Además, que los mismos estudiantes participen en la reorientación de esos contenidos, creando un currículum que vincule el estudio con el trabajo y permita incidir positivamente en el desarrollo socio-económico del país.

13 Incluir en el currículum materias alternativas de formación laboral, pero no como una carga académica, sino en detrimento de los contenidos de otras materias que no inciden en la vida cotidiana de los estudiantes. El Inglés es un ejemplo de ello.

14 Es conveniente que los programas radiales sean transmitidos en nuevas emisoras nacionales y, en especial, se incluyan radios regionales.

15 Es necesario que en la Coordinación Nacional se nombre personal de apoyo (solo hay un funcionario), para que se pueda trabajar en forma más ordenada y sistemática y se pueda desarrollar un sistema de

información, supervisión y capacitación acorde a la naturaleza del servicio.

16 El sistema del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, pese a la poca difusión que tuvo, año a año aumentó sus participantes, demostrando lo interesante de la modalidad. Sin embargo, es necesario desplegar una acción mucho más agresiva en cuanto a difusión y creación de proyectos educativos de esta característica. La radio, la televisión, los congresos, las conferencias, los sindicatos son recursos muy apreciables para dar a conocer y extender el programa. Lo económico de la modalidad para el Estado y las facilidades que presenta para personas con compromisos, limitaciones económicas y geográficas, lo constituyen en un sistema que debe ser generalizado, para lo cual es necesario informar al público. Se debe establecer un plan de difusión intensivo por lo menos durante tres meses, teniendo muy presente las radios regionales.

#### DESCRIPTORES

*Educación Básica Abierta - Educación a Distancia - Educación del Adulto - Educación Pública - Tecnología Educativa.*

## Bibliografía

1. Actas números 1, 2 y 3 de las reuniones de la Comisión Revisora del Proyecto del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, celebradas el 21 y 28 de agosto y el 4 de setiembre de 1980.
2. ACUÑA ROJAS, José Edwin y CAMPOS LEPÍZ, Luis. *"Justificación para la Reestructuración de los Planes de Estudio de la Educación de Adultos"*. San José, 1986.
3. BLALOCK JR., Hubert. *"Estadística Social"*. Cuadernos de Ciencias Sociales N° 72. Parte 2. CSUCA.
4. Carta del Departamento de Innovación Educativa del MEP de fecha 14-8-80, sobre el Proyecto ICER.
5. Carta del 10 de agosto de 1981 dirigida a la Comisión de Planes y Programas del Consejo Superior de Educación, por la Comisión de Enlace MEP-ICER. Firmada por José María Campos, director ejecutivo del ICER.
6. Comisión Revisora del Proyecto de III Ciclo de Educación General Básica Abierta. *Informe de la Comisión de Revisión del Currículum del III Ciclo elaborado por el ICER.s.n.t.* Fotocopias en el ICER.
7. Constitución Política de la República de Costa Rica. Dictada el 7 de noviembre de 1949. San José, Costa Rica. Imprenta Nacional. 1980.
8. Convenio de Cooperación entre el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, para la ejecución de programas del primero, segundo y tercer ciclo de la Educación General Básica Abierta, firmado el cinco de noviembre de 1980 en San José, Costa Rica.
9. Decreto N° 16638-MEP. *"Organización Administrativa de las Oficinas Centrales del Ministerio de Educación Pública"*. San José, Costa Rica. Octubre-85. Publicado en La Gaceta del 14-12-85.
10. Departamento de Educación Abierta, MEP. *"Calendario General de Exámenes, Inscripciones y Entrega de títulos para 1986. Convocatoria Ordinarias III Ciclo Educación General Básica Abierta"*. San José, Costa Rica. MEP. Dic./85. Mimeo 2, pág.
11. Departamento de Educación Abierta. MEP. *"Calendario General de Pruebas 1987. Tercer Ciclo por Suficiencia"*. San José, Costa Rica. MEP. Octubre/86. 2 pág.
12. Entrevista con el Lic. Juan Victoriano Víquez, jefe de la sección de Educación Abierta de la Dirección de Asesorías Generales de

Educación de Adultos del MEP. Enero 1987.

13. Entrevistas con el máster José María Campos, director de la Dirección de Asesorías Generales de Educación de Adultos del MEP.
14. Entrevista con el Lic. Carlos Zamora, coordinador nacional del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, hasta agosto de 1986. Noviembre de 1986.
15. Entrevista con el Lic. Mariano Blanco, coordinador nacional del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta, en noviembre y diciembre de 1986 y enero de 1987.
16. Entrevista con el Lic. Miguel Jara, director ejecutivo del ICER, en enero de 1987.
17. Entrevista con la Lic. Alicia Padilla, coordinadora del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta en el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica. Noviembre, diciembre de 1986 y enero de 1987.
18. Entrevista con el personal docente del proyecto del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta de San Juan de Dios de Desamparados el día miércoles 3 de diciembre de 1986.
19. GOMEZ BARRANTES, Miguel. UCR. *"Temas de Estadística General"*. San José, Costa Rica. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". 1977.
20. GUADAMUZ SANDOVAL, Lorenzo. MEP. *"Guía de Aspectos Básicos a tener en cuenta en la Sistematización de Experiencias realizadas con el apoyo Técnico y Financiero de PREDAL"*. San José, Costa Rica. MEP 1986. Fotocopia.
21. Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica. *"Memoria de Actividades de 1984"*. San José, Costa Rica. ICER 1985. Imp.
22. Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica. *"Memoria de Actividades de 1985"* San José, Costa Rica. ICER 1986. Imp.
23. Ley Nº 6606. *"Convenio de Cooperación Cultural entre los Gobiernos del Principado de Liechtenstein y de la República de Costa Rica"*. Aprobado por la Asamblea Legislativa de Costa Rica el 13-08-1981.
24. Programa Cooperativo MEP-ICER. *"Aprendamos a estudiar con el Maestro en Casa"*. San José, Costa Rica. ICER s.f.
25. Programa Cooperativo MEP-ICER. *"Currículum del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta"*. Documento recopilado y compaginado por la Lic. Alicia Padilla del ICER. Noviembre 1986.
26. Programa Cooperativo MEP-ICER de Educación General Básica Abierta. *"Currículum del Tercer Ciclo de la Educación General Básica*

- Abierta*". San José, Costa Rica. MEP-ICER. Abril 1980.
27. Programa Cooperativo MEP-ICER. *"El Maestro en Casa"*. San José, Costa Rica, MEP-ICER s.f.
  28. SEQUEIRA S., Ana Cecilia y JARA CHACON, Miguel. *"Una Experiencia Educativa en Costa Rica"*. San José, Costa Rica ICER. Setiembre 1986.
  29. SOTO MENDEZ, Sarita. MEP. *"Estudio del Estado Actual de la Educación de Adultos. Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta"*. San José, Costa Rica. MEP, junio 1983. Fotocopia.
  30. SOTO MENDEZ, Sarita y JARA CHACON, Miguel. MEP-ICER. *"Manual para docentes del Tercer Ciclo de la Educación General Básica Abierta"* San José, Costa Rica. ICER. s.f.
  31. ZAMORA M., Carlos MEP. *"Información General sobre el III Ciclo por Suficiencia"*. San José, Costa Rica. MEP junio 1984. Mimeo.
  32. ZAMORA M., Carlos MEP. *"Informe de Labores 1982-1985 Programa de Educación General Básica por Suficiencia (Tercer Ciclo por Suficiencia)"*. s.n.t.
  33. ZAMORA M., Carlos MEP. *"Informe Final de Labores de la Sección de III Ciclo por Suficiencia durante el año 1985"*. San José, Costa Rica Enero 1986. Fotocopia del original.

CENTRO NACIONAL DE INFORMACION EDUCATIVA

Paraguay 1657 - 1er. Piso

1062 Capital Federal - República Argentina

## ANEXOS (\*)

- I. Convenio de Cooperación entre el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica y el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. 5-11-80. Fotocopia.
- II. Ley N° 6606. Convenio de Cooperación Cultural entre los Gobiernos del Principado de Liechtenstein y de la República de Costa Rica. Aprobado en la Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica el 13-8-81 y por el Poder Ejecutivo el 26-8-86, publicado en La Gaceta del 11-9-81. Fotocopia.
- III. Traslado de Acuerdo - Dictamen sobre la petición del ICER para establecer la Educación General Básica Abierta. Consejo Superior de Educación Sesión 1271-81 del 15 de diciembre de 1981.
- IV. Encuesta de Opinión.
- V. Proyectos del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta.
- VI. Proyectos del III Ciclo de la Educación General Básica Abierta. Nueva Modalidad de Exámenes.

---

(\*) N. de la R.: La obra original ofrece estos ANEXOS que por razones de espacio no han sido publicados en nuestra Revista.

# resúmenes analíticos

BRASIL

- Nº: 0072**                      **Formação do Leitor: Un Projeto Pedagógico Para a Sala de Aula.**
- AUTOR:**                      José Luis Pieroni Rodrigues
- PUBLICACION:**              Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - Departamento Técnico - SENAVDN. Rio de Janeiro, 1990. 281 p. (Coleção Albareo Franco, 17)
- UNIDAD:**                      Divisão de Pesquisas, Estudos e Avaliação.
- DESCRIPTORES:**            Formação del Lector-Lectura Proyecto de Investigación-Proyecto Pedagógico

## DESCRIPCION:

Disertación presentada como exigencia parcial para la obtención del título de Master en Educación (Supervisión y Currículo), ante la comisión examinadora de la Pontificia Universidad Católica de San Pablo.

## FUENTES:

118 referencias bibliográficas

## CONTENIDO:

La preocupación del autor es cómo generar las condiciones para que los alumnos de las escuelas primarias desarrollen y fortalezcan el hábito de la lectura.

Dentro de una coyuntura en la que la escuela primaria enfrenta diversas vicisitudes que dificultan el logro de sus objetivos educacionales, presenta una propuesta que podrá

ayudar en la solución de una de ellas: la formación del lector.

La obra consta de cinco partes:

1. En el capítulo **Un Proyecto de Investigación** se justifica y sitúa el problema como un todo.

El problema central radica, según el autor, en que la escuela alfabetiza a los niños en los primeros grados de la escuela primaria y acaba así una etapa que parecería ser la única con un propósito específico bien definido: enseñar a leer y escribir. Después los alumnos son sometidos a una programación absolutamente fragmentaria, discontinua y repetitiva, no referida a la enseñanza de la lengua materna. No existe en ningún momento, un propósito específico, premeditado, de consolidar y ampliar la alfabetización.

El salto sería la transformación del alumno-leedor, decodificado en lector conciente del significado de su nueva condición, de la importancia de ese instrumento para su propia vida.

En este capítulo se enuncian los objetivos del trabajo y se dan definiciones operacionales de los conceptos **Proyecto Pedagógico, Formación del Lector y Lectura**, esta última bajo el enfoque de diversos autores.

2. Se presenta luego **Un Proyecto Pedagógico**, cuyo propósito es desencadenar o acelerar, en la escuela, un proceso de formación de lectores, en el sentido de cambiar la calidad de lectores de alumnos de un quinto grado de la escuela primaria, de simples decodificadores a críticos de un texto escrito.

Planteados los presupuestos del programa se definen las directrices del proceso pedagógico, que en cuanto a concepciones coinciden con el proyecto pedagógico de Paulo Freire, cuyos trabajos sobre alfabetización, y consecuentemente sobre lectura, son muy significativos.

Un segundo aspecto, referido a los procesos de "aprendizaje", se resume en una estrategia de estudio de textos, con dos pasos:

- 1º paso: *presentación del texto, cuyo objetivo es generar receptividad para la lectura y preparación para la comprensión del texto.*

**2º paso: ejercicio de lectura (comprensión), cuyo objetivo es, obviamente, la comprensión del texto.**

El tercero y último aspecto es la forma de conducir el "aprendizaje" de la lectura, destacando por lo menos cuatro aspectos fundamentales de este proyecto: diálogo, error permitido, espontaneidad y naturalidad y confianza en las posibilidades de los alumnos de desenvolverse en la comprensión de la lectura.

El programa propuesto para la formación del lector se compone de cuatro módulos:

**Módulo 1: Caracterización de los alumnos lectores.**

**Módulo 2: Conceptos básicos: lector, leer/lectura, textos.**

**Módulo 3: El ejercicio de la lectura.**

**Módulo 4: Síntesis final.**

Cada módulo tiene su material didáctico específico organizado en cuanto a sus objetivos, contenidos y actividades para el aula.

3. Bajo el título **Relato de Experiencias de Aplicación del Proyecto Pedagógico**, el autor relata la experiencia que vivenció en la aplicación del programa en un 5º grado de una escuela pública de la capital paulista, durante el año lectivo de 1987.

Ofrece aquí información general sobre la escuela y los turnos de clase seleccionados, el programa de Lengua Portuguesa de 5º grado y la aplicación del programa experimental.

Describe meticulosamente como los alumnos llegaron a la comprensión del objetivo educacional propuesto y cual fue la respuesta y los resultados en el desarrollo de cada uno de los Módulos.

4. En la **Evaluación Final** se refiere a la concepción y forma que adoptó ese Proyecto de Investigación, al trabajo de campo y a las posibles contribuciones para dicho Proyecto. Propone orientaciones generales para el Proyecto Pedagógico. Hace breves consideraciones sobre las interacciones y los acontecimientos surgidos en el desarrollo del Programa y sobre los cambios producidos en los alumnos.
5. En el **Balance Crítico** registra los hechos que considera más significativos: claridad del hecho pedagógico y del propósito esencial del lector; metodología de formación del lector;

metodología de aproximación al Texto; interacción con los textos como situaciones significativas; las variables escolares; otros estudios; el futuro y la calidad política de la propuesta.

---

## ESTADOS UNIDOS

- Nº: 0073**                      **Estado del Arte en la Atención del Niño Menor de Seis Años en América Latina y el Caribe.**
- AUTORES:**                      Maribel Córnick Lynch y Gaby Fujimoto Gómez
- PUBLICACION:**                      Organización de los Estados Americanos. Programa Regional de Desarrollo Educativo PREDE/OEA. Serie Documentos de Trabajo 10. Washington, 1992. 128 p.
- UNIDAD:**                      Proyecto Multinacional de Educación Básica. PRODEBAS.
- DESCRIPTORES:**                      Calidad de la Educación- Educación Inicial- Experiencias Educativas-Innovación Educativa-Investigación Educativa.

### DESCRIPCION:

El presente estudio fue realizado en el marco de las actividades específicas del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, que ejecutan los Estados Miembros con el apoyo del Departamento de Asuntos Educativos en lo referido al tema de atención integral del niño menor de seis años.

### FUENTES:

Bibliografía con 107 títulos.

### CONTENIDO:

La información contenida en este documento fue preparada en el año 1989 con el apoyo de la consultora internacional Prof. Maribel Córnick Lynch. Es el producto del análisis técnico de información oficial y especializada, con la inten-

ción de sustentar con solidez y desde diferentes perspectivas el desarrollo educativo que se realiza en beneficio de la población infantil.

A partir del ámbito mundial se sistematizó la información, aunque con algunas limitaciones por la poca disponibilidad de datos oficiales de los países. Sin embargo el contenido permite apreciar deficiencias, logros y resultados que contribuirán a precisar con más seguridad la definición de políticas, objetivos y estrategias para ampliar la cobertura y mejorar la calidad del servicio educativo.

El documento fue sometido a un proceso de consulta con los países de la Región y con diversas instituciones especializadas para el aspecto de evolución, institucionalización, antecedentes y cobertura. Con los datos remitidos por Brasil, Colombia, Costa Rica, Dominica, El Salvador, México, Perú, Nicaragua y Venezuela, se actualizó la información al año 1990. El proceso de consulta aún continúa.

En la Introducción del documento las autoras expresan:

1. Que para formular el diagnóstico de la situación actual de la atención del niño menor de seis años en América Latina y El Caribe, se ha sistematizado la información remitida por 32 países, tanto de organismos gubernamentales como no gubernamentales y de cooperación internacional, sobre las acciones realizadas en el nivel Preescolar o Inicial.
2. Que la información se ha organizado y presentado de la siguiente manera:

#### **I. Fundamentos de la Atención del Niño Menor de Seis Años .**

Considera los aspectos relacionados con la atención integral del niño, la concepción de la educación inicial y los efectos que las carencias tienen en el desarrollo global del niño y su desempeño ulterior.

#### **II. Evolución y Grandes Corrientes de la Educación Preescolar o Inicial en el Mundo.**

Identifica las principales corrientes pedagógicas y psicológicas mundiales y su influencia en la acción educativa que, con niños menores de seis años, se realiza en la

Región. Se incluyen cuadros sobre la evolución de la atención del niño menor de seis años en los países de América Latina y El Caribe.

### III. Política Educativa en Beneficio de la Niñez.

Plantea la necesidad de realizar acciones para el desarrollo integral del niño en forma coordinada y concentrada, a partir de una política para la infancia insertada en una política global de desarrollo.

### IV. Cobertura de Atención.

Presenta un informe sobre matrícula, carga docente y edades de atención en los países de la Región.

### V. Mejoramiento de la Calidad Educativa.

Considera las acciones a desarrollar para la formulación de un currículum culturalmente pertinente y para su diversificación o adecuación a las características geográficas y socio-culturales de las diferentes regiones en cada país.

### VI. Los Agentes Educativos.

Señala la necesidad de formar docentes a partir de un perfil del educador preescolar o inicial que considere las nuevas funciones que debe cumplir como agente de cambio, también la capacitación, actualización y perfeccionamiento permanente de todos los agentes educativos.

### VII. Alternativas de Atención al Niño Menor de Seis Años.

Analiza todos los servicios que se brindan, formales y no formales o no convencionales, para niños de 0 a 3 años y para los de 3 a 5 años.

### VIII. Articulación entre Educación Preescolar o Inicial y el Primer Grado de Básica o Primaria.

Señala las diferencias conceptuales, organizacionales y metodológicas entre los dos niveles y su probable impacto en la repitencia y el fracaso escolar.

### IX. Los Estudios de Costo/Beneficio.

Plantea las implicancias de estas investigaciones en la

toma de decisiones para acciones de ampliación de cobertura, o para bajar los costos operación y/o inversión.

**X. Investigaciones y Experiencias Innovadoras.**

Ofrece la síntesis de estudios realizados y de alternativas experimentadas con resultados satisfactorios en países de América Latina y El Caribe.

**XI. Conclusiones y Sugerencias.**

Abarca una serie de aspectos que hacen al tema, tales como el consenso que existe en los países de la Región sobre la importancia de los seis primeros años de vida, por ser la etapa en la que se sientan las bases del desarrollo ulterior; los problemas nuevos que se enfrentan en la actualidad como consecuencia de factores sociales y económicos; los índices alarmantes de niños de la Región que viven en estado de extrema pobreza; la participación activa de los padres en los programas de atención del niño; los indicadores de calidad educativa; y otros tantos que dan significación a la problemática analizada.

---

**URUGUAY**

- Nº:0074** Contexto Social y Cognitivo de la Lectura.
- AUTOR:** María Heloísa Salvo, Nidia Glisenti y Rubén M. Tani.
- PUBLICACION:** Revista de la Dirección de Educación. Vol. 1. Nº 1, Montevideo. MEC, 1992. pag. 129/136.
- UNIDAD:** Uruguay, Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación.
- DESCRIPTORES:** Educación Básica-Educación Inicial-Experiencia Educativa-Lectura.

**DESCRIPCION:**

Con la experiencia COCOSLE sus autores, M. H. Salvo y N. Glisenti - maestras de la escuela primaria - y R. Tani - Lic. en

Lingüística del Departamento de Lingüística de la Facultad de Humanidades - no intentan presentar un modelo alternativo, sino mas bien proponer estrategias concretas para el aprendizaje, que aplican en una escuela.

#### FUENTES:

Bibliografía con 7 títulos.

#### CONTENIDO:

El artículo se divide en cuatro partes.

#### 1. I. FUNDAMENTACION

Según los autores, la elevada tasa de repetición que se registra en los años iniciales del ciclo escolar en Uruguay, y que también es causa de abandono temprano, son indicadores de que la actuación lingüística, como producto de la enseñanza institucionalizada, está por debajo del nivel esperado.

Consideran necesario revalorizar la lectura en el currículo, no como una materia más, ya que "un niño o individuo que lee mal y procesa mal un texto, nunca se integra de un modo efectivo a su medio".

Estiman que los programas descontextualizan la lectura, y no ofrecen actividades de escritura en el marco de una comunicación real y carecen de interés para los alumnos.

Concluyen este punto manifestando que los *modelos teóricos deben proponer estrategias prácticas, y éstas deben producir material didáctico adecuado.*

#### 2. II. ANTECEDENTES

La propuesta recoge experiencias llevadas a cabo en jardines de infantes y escuelas primarias uruguayas, entre los años 1987 y 1991.

La idea básica de apuntar a una lectura contextualizada, con la intención de que el material de lectura ubique al niño en su entorno cotidiano, llevó a los autores al uso de afiches, avisos y material de desecho (envases), fáciles de conseguir sin costo.

Para ello se debió sensibilizar al niño y al maestro, respetando las pautas naturales de los alumnos, sin imposiciones ajenas a su voluntad.

### 3. III. IMPLICACIONES PEDAGOGICAS Y DIDACTICAS

La experiencia COCOSOLE trató de establecer una estrategia pedagógica básica, de carácter abierto y flexible, encarando la lectura como comunicación e interacción social.

Las etapas que se generaron en el desarrollo de la estrategia fueron:

- a) Funciones de lenguaje (el libro como objeto)
- b) Organización del texto (diagramación)
- c) El libro (objeto) como organización textual

### 4. IV. DESCRPCION

En este punto:

- Se enuncian los **Objetivos Generales y Específicos** de la propuesta.
- El **Marco Teórico** parte de la hipótesis de que una adquisición funcional requiere estrategias pedagógicas que interactúen con las actividades cognitivas del niño integrando sus hipótesis, que tomen en cuenta el contexto socio-cultural específico y que conciban al lenguaje como instrumento de comunicación e interacción social.
- Se hace una breve referencia a la **Metodología**, señalando sus conceptos fundamentales.
- Se describe brevemente el **Desarrollo** de la experiencia en la *Etapa Preliminar* y en la *Primera, Segunda y Tercer Etapa*, en las que se proponen actividades que favorecen el proceso de simbolización; actividades programáticas pre-escolares e iniciales de 1º año; el proceso de descontextualización de los signos a nivel lectura y escritura textual, instrumental, simbólica, etc.; la producción de textos; el libro como organización textual; la integración de los planos instrumental, operativo y simbólico.

## CONCLUSIONES:

Según los autores, se generó un proceso que supone la apreciación del libro como objeto cultural, el tránsito a la organización del texto y el acceso a la organización textual del libro, síntesis globalizadora que es el reflejo de la implementación de actitudes, hábitos e hipótesis que proporcionan al niño una "competencia lectora", la cual le facilita la comprensión de su medio social y de sus propias posibilidades en él.

---

# publicaciones

## y noticias



Los mexicas habían llegado al dominio de un sistema de escritura, en la que empleaban figuras de distinto valor representativo.

Uno de los signos, los llamados *pictogramas*, significaban exactamente lo que representaban; otros, en cambio, eran los *ideogramas* de significado más complejo: representan ideas, algunas muy abstractas y complicadas, como los signos que representan fechas y los que nombran ciudades, pueblos y lugares. Además, su escritura, ya en evolución, empleaba muchos signos que representaban sonidos vocálicos como *a*, *e*, o silábicos, tales *tlán*.

Pintores especializados hacían los libros dibujando sobre largas tiras de papel vegetal llamado *amall*, que doblaban como biombos para separar sus páginas. Sus libros fueron, principalmente, de carácter diverso: histórico, religiosos y administrativos.

# presentación de publicaciones

*En esta sección presentamos publicaciones especializadas que ofrecen contribuciones actuales en el campo de las innovaciones educativas.*

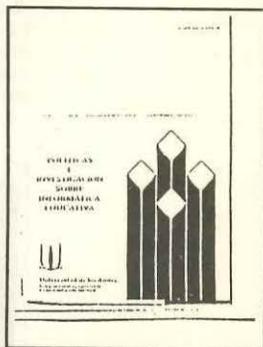
*Le invitamos a que remita a la Redacción, publicaciones que a su criterio merezcan ser presentadas, contribuyendo de esta forma a la difusión de las experiencias innovadoras.*

## **Informática Educativa**

*Proyecto SIIE - Apartado  
Aéreo 4976 - Oficina W 311.  
Santafé de Bogotá, DC 1.  
Colombia*

Revista publicada para el Sistema de Información sobre Informática Educativa, SIIE, por el Grupo de Investigación sobre Informática Educativa de la Universidad de Los Andes, Bogotá.

En la Sección 1 del Vol. 5, Nº 1, 1992, Políticas e Investigación sobre Informática Educativa, recoge trabajos que provienen de intervenciones en el Congreso Colombiano de Informática Educativa (Santafé de Bogotá, Marzo 11 al 14 de 1992). En la Sección 2, Novedades Documentales en Informática Educativa, presenta las novedades puestas a disposición a través de los servicios del Centro de Documentación de la Facultad de Ingeniería



de la Universidad de Los Andes, así como los formatos para hacer uso del mismo. En la Sección 3 ofrece información De Interés para el Lector.

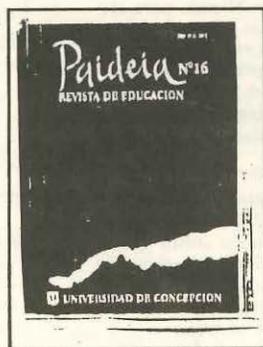
De este número destacamos "Efectos del uso de un procesador de textos y gráficos en el desarrollo de habilidades de escritura de niños de sexto grado", de Octavio Henao Álvarez, acreedor del Premio Colombiano de Investiga-

ción en Informática Educativa 1992.

### ***Paideia*** **Revista de Educación**

Universidad de Concepción.  
Facultad de Educación,  
Humanidades y Arte. Casilla  
82-C, Correo 3, Concepción,  
Chile.

Revista especializada que publica trabajos de investigación y estudios referidos a las formas, organización y contenidos de los sistemas de educación y dedicados al desarrollo del aparato científico -modelos, métodos y técnicas- de la disciplina, "que signifiquen un aporte para comprender las necesidades que surgen como consecuencia de la actual situación educativa y social".



Del Nº 16, año 1991, señalamos "Formación de Profesores y Calidad de la Educación" de Reginaldo Zurita Chávez, donde se aborda el problema de la formación de profesores y sus relaciones con el fenómeno de la calidad de

la educación, sin referencia a un nivel determinado del sistema educacional.

### **Perfiles** **Educativos**

Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Circuito Exterior, Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán, 04510 México, DF.



Es una publicación trimestral del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM. Está orientada principalmente a la divulgación de trabajos referentes a tópicos de educación, investigación educativa, comunicación y docencia.

En el Nº 51-52, enero/junio 1991, presenta "La Formación de Investigadores de la Educación en México" de José Antonio Alonso Herrero, artículo centrado en el análisis de uno de los principales obstáculos que afecta a este proceso de formación, es decir, el teoricismo que

invade el contenido de tales cursos y que afixia a la investigación empírica.

### **Perspectiva Educativa**

Av. El Bosque 1290, fono  
974600. Sausalito, Viña del  
Mar, Chile.



proceso de aprendizaje y en la interacción social de la clase. Sugiere, además, el uso de la metodología etnográfica en la formación y perfeccionamiento de los profesores como una manera de revisar críticamente las prácticas pedagógicas.

### **Revista de la Dirección de Educación**

Ministerio de Educación y  
Cultura. Dirección de  
Educación. Reconquista 535,  
piso 6. CEP 11.000 -  
Montevideo. Uruguay.

Esta revista, dirigida a las autoridades de los distintos niveles del Sistema Educativo Uruguayo y docentes en general, es un órgano de la Dirección de Educación que intenta, por este medio, una interconexión entre los niveles académicos,

Es una revista especializada en pedagogía, editada por el Instituto de Educación de la Universidad Católica de Valparaíso en colaboración con la Escuela Pedagogía de la misma Universidad.

Publica artículos, ponencias, experiencias, resúmenes y conferencias relacionados con los distintos niveles educacionales.

El artículo "La Calidad de la Educación y las Prácticas Pedagógicas" de Macarena Urenda S. y Gladys Villaroel R, presentado en su Nº 17 - abril de 1991, constituye una aproximación etnográfica al estudio de las prácticas pedagógicas y a los efectos que éstas tienen en los alumnos, en el



cientistas sociales y educadores en general, actuando como elemento

intercomunicante de experiencias, aportes e iniciativas enriquecedoras de la educación nacional.

En su Vol. 1, Nº1, 1992, publica artículos originales, reseña de actividades de los Centros Educativos dependientes de la Dirección de Educación, ponencias, documentos producidos en reuniones y documentos oficiales. Entre ellos señalamos *"Un Enfoque de acción didáctica para optimizar el dominio de la ortografía en la escuela"* de *Cristina Maciel*, que es el aporte de una maestra de enseñanza primaria "preocupada por

la situación de todos aquellos alumnos que egresan del ciclo primario con una ortografía deficiente, y continúan sus estudios o ingresan al mercado de trabajo en desigualdad de condiciones con respecto a los que sí dominan un código lingüístico", preocupación que se canaliza a través de una propuesta presentada en las Jornadas de Lengua Materna desarrolladas entre el 10 y el 14 de junio de 1992, y que se orienta hacia la intervención del docente para optimizar en el alumno de enseñanza primaria el aprendizaje de la Ortografía.

El material que aparece en esta sección puede ser consultado en la sala de lectura del Centro Nacional de Información Educativa, Paraguay 1657, 1º piso, Buenos Aires, o solicitado por carta a la Redacción, con el compromiso de no hacer uso comercial del mismo.

---

**Impreso en los Talleres Gráficos  
del Ministerio de Cultura y Educación  
Directorio 1801 — Buenos Aires  
República Argentina.**

---



H 0025111



*República Argentina*  
*Ministerio de Cultura*  
*y Educación*



*ORGANIZACION*  
*DE LOS ESTADOS AMERICANOS*

**PROYECTO MULTINACIONAL DE EDUCACION BASICA**

Es una publicación de la Dirección Nacional de Tecnología Educativa