

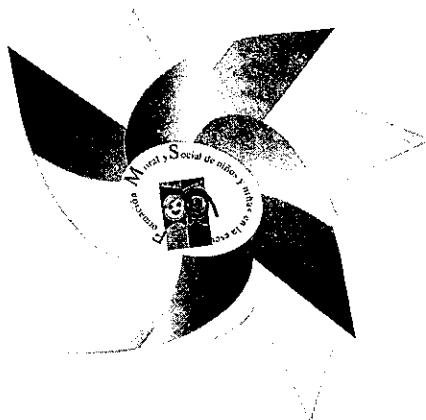
En la Escuela Aprendemos a Convivir



Texto de Apoyo para Profesores Jefes

**FRANCISCO ALVAREZ M.
CLAUDIA CORDOBA C.
LORENZA FUSCO M.
JULIA MARFAN R.
PATRICIA ROMERO M.**

En la Escuela Aprendemos a Convivir



Texto de Apoyo para Profesores Jefes

1

*FRANCISCO ALVAREZ M.
CLAUDIA CORDOBA C.
LORENZA FUSCO M.
JULIA MARFAN R.
PATRICIA ROMERO M.*





**Texto de Apoyo para
Profesores Jefes**

ISBN : 956-7241-44-9

Registro de propiedad intelectual: 114.301

Autores:

FRANCISCO ALVAREZ M.

CLAUDIA CORDOBA C.

LORENZA FUSCO M.

JULIA MARFAN R.

PATRICIA ROMERO M.



Centro de Investigación y
Desarrollo de la Educación

Arte y diseño

Cristian Manríquez Otárola

Impresión

Manríquez & Campos

Edición de 1000 ejemplares

Mayo 2000



INDICE

Presentación y agradecimientos	5
---------------------------------------	----------

Capítulo I	
El Programa "En la escuela aprendemos a convivir"	9
1.1 Introducción	10
1.2 Premisas de la propuesta educativa	11
1.3 Las actividades del Programa	13
1.4 Dinámicas y juegos de ambientación	22
1.5 Los Objetivos Fundamentales Transversales	24
1.6 Los Objetivos Fundamentales del Subsector de Orientación	26

Capítulo II	
Lecturas de apoyo para el profesor o profesora jefe	29
2.1 La Reforma Educacional y los Objetivos Fundamentales Transversales	30
2.2 La escuela de Formación del carácter de Thomas Lickona	33
2.3 La propuesta de Lawrence Kohlberg	37
2.4 Antecedentes históricos del rol del Profesor Jefe	40
2.5 La Orientación ¿por qué y para qué?	43
2.6 Los Desafíos para el profesor jefe desde la escuela de formación del carácter	48
2.7 Características de niños y niñas del segundo ciclo básico	52

Bibliografía	61
---------------------	-----------





PRESENTACIÓN

Queremos poner a disposición de los profesores y las profesoras jefes de las escuelas básicas del país, un material educativo que contribuya al desarrollo de una comunidad comprometida con la formación social y moral de sus alumnos y alumnas.

Este material es el producto de varios años de investigación y acercamiento a la realidad así como a las necesidades que tienen hoy en día los y las docentes y pretende rescatar la labor formativa en el aula como lo más importante de su tarea. Esperamos que encuentren en él herramientas metodológicas y contenidos que les ayuden a desarrollar la educación valórica de sus alumnos y alumnas, además de facilitar la puesta en práctica de los Objetivos Fundamentales Transversales.

El Programa educativo “En la escuela aprendemos a convivir”, está diseñado de manera tal que sea el profesor o la profesora jefe quien lo implemente en la hora de Orientación o Consejo de Curso con sus alumnos y alumnas. De esta forma, a través de la puesta en marcha de este Programa, se espera desarrollar capacidades que propicien actitudes de respeto y responsabilidad que puedan ser transferidos a los distintos ámbitos de la vida cotidiana de sus alumnos y alumnas: la escuela, la familia, el grupo de pares, y la comunidad local.

El programa también contempla la necesidad y urgencia de que en las escuelas se generen espacios para trabajar con las familias de manera de poder apoyar la educación moral y social de sus hijos e hijas. Por ello el presente material incluye también algunas fichas para trabajar en las reuniones de apoderados aquellos temas de interés para los padres y madres y que se relacionan con el trabajo que se desarrolla en el aula con los y las estudiantes.

Queremos agradecer la valiosa cooperación de los alumnos, alumnas, profesores y profesoras jefes, orientadores y jefes de la UTP, directores y padres y madres de familia de los establecimientos educativos en donde realizamos el proceso de validación de los materiales del Programa. Sin su colaboración y sugerencias, habría sido muy difícil ofrecer estos materiales para que sean utilizados en todos los establecimientos del país.





**Colegio Mercedes Marín del
Solar, de la Comuna de
Providencia**

De manera especial queremos manifestar este agradecimiento a:

- Alumnos y alumnas de 5°, 6°, 7° y 8° básico del año 1999.
- Profesores jefes del segundo ciclo básico, año 1999: Cecilia Espinoza, profesora jefe 5° A; Nevenka Atlagich, profesora jefe 5° B; Clara Oyabán, profesora jefe 6° A; Jeannette López, profesora jefe 6° B; María Teresa Espinoza, profesora jefe 7° A; Silvia Gómez, profesora jefe 7° B; Amelia Miranda, profesora jefe 8° A; Isabel Navarro, profesora jefe 8° B.
- Effy Barraza, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica 1999
- Gloria Mancilla, Orientadora 1999
- Tatiana Vega, Directora 1999

**Colegio José Manuel Balmaceda,
de la Comuna de Peñaflor:**

- Alumnos y alumnas de 5°, 6°, 7° y 8° básico del año 1999.
- Profesores jefes del segundo ciclo básico, año 1999: Roberto Soto, profesor jefe 5° A; Inés Ortiz, profesora jefe 5° B; Ana Enríquez, profesora jefe 6° A; Nancy Silva, profesora jefe 6° B; Carmen Gloria Pérez, profesora jefe 7° A; Lucrecia Aspe, profesora jefe 7° B; Lorena Labra, profesora jefe 8° A; Luis Bórquez, profesora jefe 8° B.
- Nancy Silva, Jefe de Unidad Técnica Pedagógica 1999
- Luis Bórquez, Orientador 1999
- María Cecilia Reyes, Directora 1999



**Escuela Particular Subvencionada
(por la Vicaría de la Araucanía) Nº3
"Hno. Leovigildo Kley" de Curco:**

Asimismo, colaboraron con nosotros, dos colegios de la IX Región, a quienes queremos hacer llegar nuestro agradecimiento:

- Alumnos y alumnas de 5°, 6°, 7° y 8° básico del año 1999.
- Profesores jefes del segundo ciclo básico, año 1999: Iris Gavilán, profesora jefe 5°; Patricia Rivas, profesora jefe 6°; Evita Curriav, profesora jefe 7°; Saúl Pinilla, profesor jefe 8°.
- Rogelio Cox, Director 1999



Escuela Municipal F-837
"Volcán Llaima" de
Melipeuco:

- Alumnos y alumnas de 5º, 6º, 7º y 8º básico del año 1999.
- Profesores jefes del segundo ciclo básico, año 1999: Margarita Díaz, profesora jefe 5º; Cecilia Ceballos, profesora jefe 6º; Remigio Barriga, profesora jefe 7º; Filomena San Martín, profesor jefe 8º.
- Marcelina Antinao, Directora 1999

Además agradecemos a Oscar Villar del DAEM de Cunco y a Ida Huaiquivil del DAEM de Melipeuco.

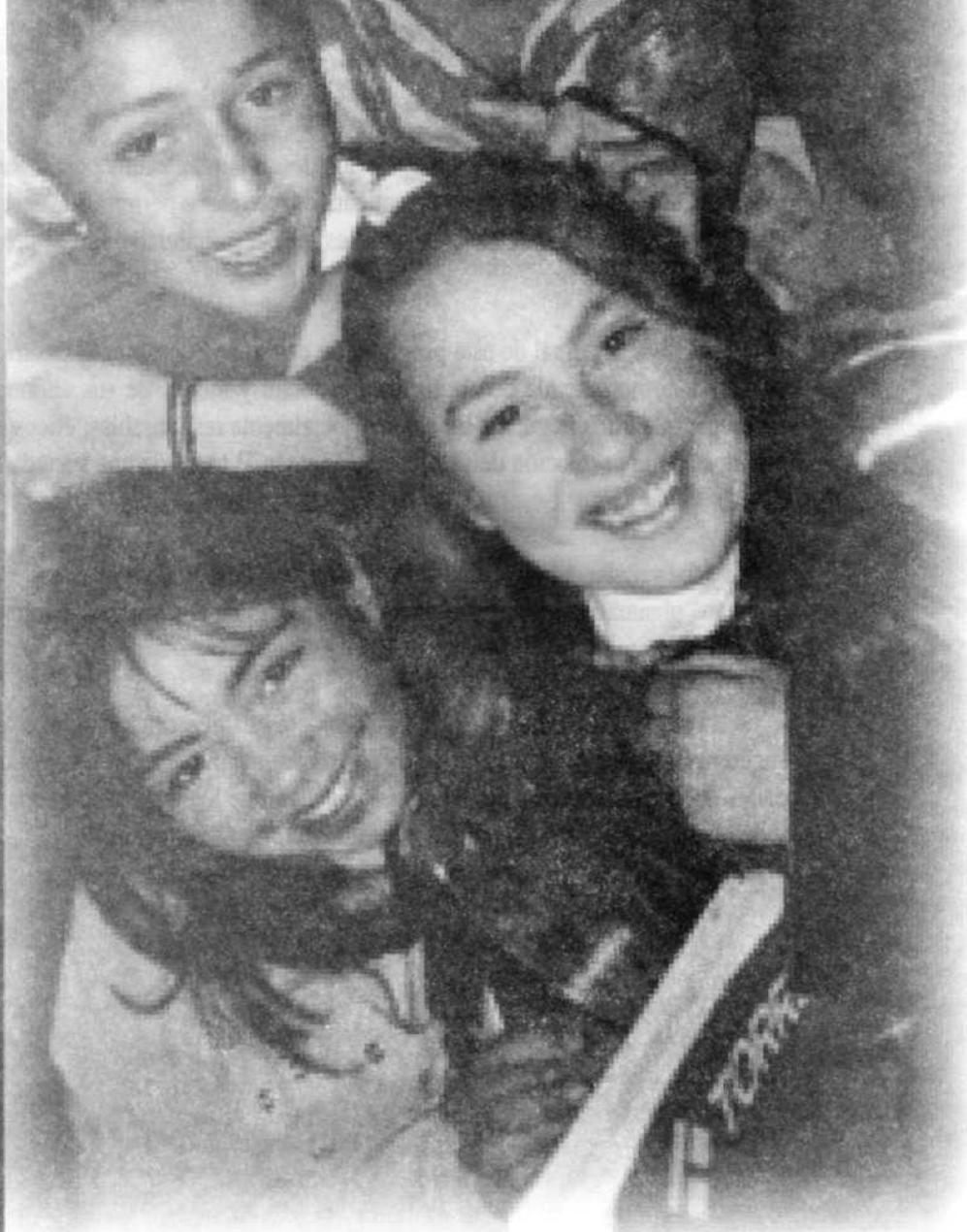
LOS AUTORES







El Programa “En la escuela aprendemos a convivir”



9



1.1 INTRODUCCION

Como una forma de dar respuesta a los desafíos planteados por la Reforma Educacional en marcha y buscando ofrecer una herramienta concreta que permita a las escuelas hacerse cargo de los Objetivos Fundamentales Transversales, el CIDE ha elaborado el programa *“En la escuela aprendemos a convivir”*.

10

El objetivo principal de este programa se centra en contribuir al desarrollo de una comunidad educativa comprometida con la formación social y moral de sus alumnos y alumnas, a fin de favorecer que éstos lleguen a ser sujetos socialmente responsables, éticos en su actuar y comprometidos con la promoción de valores que apunten al logro de una sociedad más justa y democrática.

Se debe señalar, además, que el Programa *“En la escuela aprendemos a convivir”*, está basado en los planteamientos y propuestas pedagógicas de dos autores: Thomas Lickona y Lawrence Kohlberg.

A través de este primer Capítulo, se ofrecerá una descripción de nuestra propuesta educativa, sugerencias sobre dinámicas y juegos de ambientación para favorecer el desarrollo de las actividades del programa, así como una visión general de los Objetivos Fundamentales Transversales y de los Objetivos Fundamentales del Subsector de Orientación.



1.2 PREMISAS DE LA PROPUESTA EDUCATIVA

El Programa “*En la escuela aprendemos a convivir*” ha sido diseñado para ser desarrollado por los profesores y las profesoras jefes del segundo ciclo básico, en el espacio de Consejo de Curso u Orientación.

Su principal objetivo, como ya se señaló, es propiciar la formación social y moral de niños y niñas^{VINCI} y, para ello, se han elaborado una serie de actividades destinadas a los y las estudiantes, y a sus familias.

Las actividades han sido diseñadas para cada uno de los cuatro niveles del segundo ciclo básico, y sus temáticas se basan en la información recolectada a partir de un diagnóstico efectuado el año 1998 por nuestro equipo.

Si bien, es posible sugerir para cada nivel una secuencia determinada en el desarrollo de las actividades, hemos optado por mantener una estructura flexible, que permita a cada docente trabajar una u otra ficha de acuerdo a las *necesidades e intereses emergentes* de sus respectivos cursos.

Cabe señalar que todas las actividades proponen una metodología activo-participativa, y han sido formuladas considerando dos elementos básicos: *el juego y el trabajo en grupo*.

El juego como principal estrategia de aprendizaje.

Muchos docentes, están conscientes de que las metodologías educativas utilizadas tradicionalmente, no logran captar el interés de los alumnos y las alumnas. Esto tiene una relación directa con el hecho de que los estudiantes perciban a la escuela como un lugar aburrido:

“La percepción que la escuela es aburrida aumenta a medida que los alumnos van pasando de curso. Este aburrimien-

to tiene mucho que ver con la pasividad que algunos directores, profesores y padres creen que pueden esperar de los alumnos en la escuela. Muchos estudiantes parecen ser simplemente visitantes o turistas en el aula, los cuales desplazan su mente de una idea a otra sin ningún sentido de la comprensión, de la implicación o del compromiso.”¹

Es así, que este Programa pretende propiciar que los profesores puedan asumir su rol de mediadores de manera que tengan un rol protagónico (junto a padres y alumnos) en la Formación Moral y Social de los niños, y para lograr-

^{VINCI} Para profundizar este argumento se sugiere leer el texto de apoyo “El rol del profesor jefe en la formación moral y social de los alumnos y alumnas” que se encuentra en el Capítulo II.

¹ Rogers, Carl; Freiberg, H. Jerome; (1996) *Libertad y Creatividad en la Educación*, Paidós, Pág.: 40.



lo creemos que su metodología debe ser activa haciendo uso del elemento lúdico de tal manera que favorezca la expresión y participación abierta.

En base a lo antes mencionado y a los lineamientos dados desde la Reforma Educacional en marcha^{VINC2}, respecto de “centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza (lo que) exige desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas”², el Programa “En la escuela aprendemos a convivir” se basa en la actividad lúdica como *estilo educativo*. De esta manera se busca facilitar la incorporación de un nuevo enfoque curricular (para los espacios de Consejo de curso y/u Orientación), que sea estimulante y significativo para los y las estudiantes.

La actividad lúdica permite mejorar las condiciones socioafectivas de un espacio educativo, lo que incide directamente en el aprendizaje. El juego rompe hielos, facilita la participación de todos y la integración grupal y permite la expresión de sentimientos y opiniones personales.

El trabajo en grupo como instancia formadora para el desarrollo personal.

Por otro lado, se ha puesto mucho énfasis en las actividades grupales ya que partimos del supuesto que es en el

encuentro con otros que nos descubrimos nosotros mismos y es en esa relación con las demás personas que se refuerza nuestra identidad³, permitiendo la construcción de una imagen equilibrada de sí mismo: “el rostro del otro es nuestro espejo”⁴.

Consideramos que si bien las actividades proponen momentos de reflexión personal, resulta necesario potenciar los trabajos grupales, puesto que:

- facilitan actitudes de acercamiento y respeto hacia las personas con quienes se convive; asimismo se propicia la disposición y capacidad para trabajar en conjunto.
- propician una actitud activa y participativa, ya que son los propios miembros del grupo quienes “están a cargo de la reunión”, siendo el profesor un guía en sus descubrimientos.
- el trabajo en equipo permite relativizar la visión que cada persona tiene acerca de un hecho, lo que podría fortalecer la tolerancia hacia la diferencia.

Finalmente habría que señalar que el trabajo en equipo, al relativizar la visión de un hecho, permite ejercer una participación democrática a través de la toma responsable de decisiones y roles.

VINC2 Para profundizar este aspecto leer el texto de apoyo “La Reforma Educacional y los Objetivos Fundamentales Transversales”.

2 “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica Chilena”, Mineduc. Santiago, Enero de 1996.

3 Se adquiere la consciencia del sí cuando se aprende a verse distintos de los otros.

4 Lombardi Satriani L.M.; Boggio, M.; Mele, F. (1995) “Il volto dell’altro”, Meltemi Editore, Italia. Censi, A. (1996) “La costruzione sociale dell’infanzia”. Ed. Franco Angeli, Italia.



1.3 LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

Descripción de las actividades

Cada una de las actividades ha sido estructurada en tres secciones:

- La **ficha de la actividad**, en donde aparece una descripción de la misma considerando:
 - el nivel para el cual la actividad ha sido pensada.
 - el valor (respeto o responsabilidad) que la actividad busca promover.
 - el título, que permite anticipar el tema a tratar.
 - el (los) objetivo (s) que se pretende(n) alcanzar.
 - el material necesario para la actividad.
 - el tiempo estimado para su desarrollo.
 - el procedimiento sugerido.
- La **ficha docente**, que incluye:
 - el o los Objetivos Fundamentales Transversales que la actividad busca desarrollar.
 - las sugerencias metodológicas específicas para la actividad.
 - sugerencia para la **evaluación** de la actividad.
- La **ficha del material**, en la que se incluye:
 - las Pautas de trabajo individual y/ o grupal, a utilizar en el desarrollo de la actividad.

Con la finalidad de ofrecer un mapa de las actividades que componen el programa (tanto las dirigidas a niños y niñas como a sus familias), los siguientes dos cuadros, presentan los nombres de las actividades elaboradas y sus respectivos objetivos.

El tercer cuadro (Esquema de Organización de la Actividad) ofrece una guía para la planificación y el desarrollo de las sesiones de trabajo.



Resumen de las Actividades para el trabajo con alumnos y alumnas

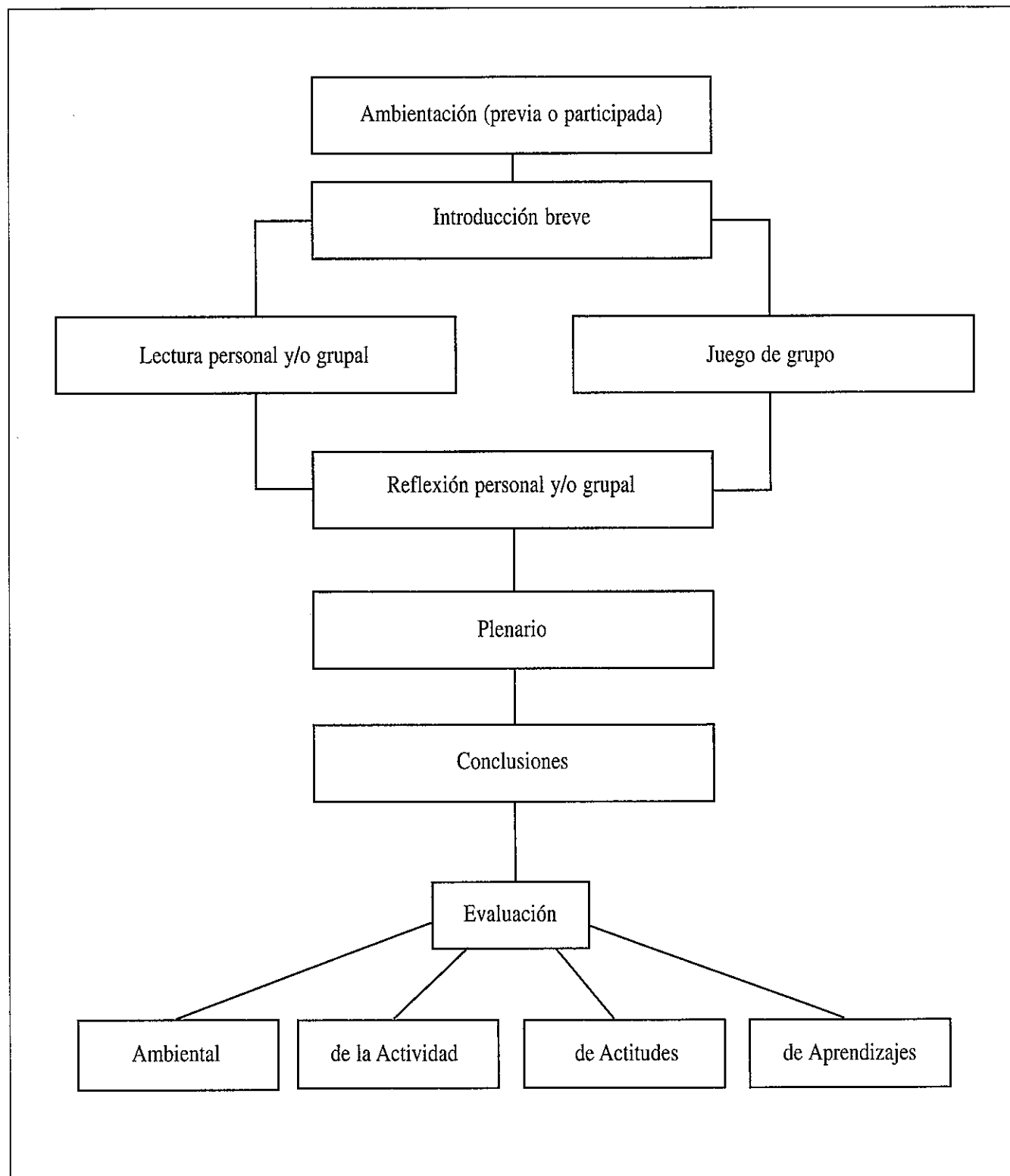
Nivel	Nombre de la Actividad	Objetivo de la actividad
5° básico	¿Cómo quiero que se acuerden de mí?	Reconocer y aceptar características relevantes de sí mismos/as.
	Un amigo secreto muy especial	Reconocer cualidades en los demás.
	¿Me escuchas? I	Facilitar el desarrollo de la capacidad de escuchar a los otros.
	¿Me escuchas? II	Facilitar el desarrollo de habilidades para la organización grupal.
	La radio del Abuelo	Desarrollar la capacidad de aceptar puntos de vista diferentes.
	¿A qué juego jugamos? I	Reconocer el sentido y la importancia de las normas para la convivencia social.
	¿A qué juego jugamos? II	Reconocer el sentido y la importancia de las normas para la convivencia social.
	¿Quieres que te ayude?	Favorecer el diálogo.
6° básico	El elefante	Reconocer la parcialidad de las opiniones o percepciones propias.
	Las mentiras	Reflexionar respecto de las consecuencias que puede tener mentir.
	Los cien vestidos de Carolina	Favorecer el desarrollo de actitudes de respeto hacia los demás.
	En mi curso	Propiciar el fortalecimiento de la identidad grupal del curso.
	Hagamos un contrato (Los Sobrenombres)	Desarrollar una actitud empática con sus compañeros y compañeras, mediante la expresión de los sentimientos que le producen a cada uno los sobrenombres.
7° básico	La comunicación	Favorecer el desarrollo de la capacidad de escuchar a otros.
	Así me siento hoy	Fomentar la identificación y comunicación de sentimientos.
	El Refugio	Fomentar el mayor conocimiento de sí mismo y de los pares.
	Soñé que un día	Reflexionar sobre cómo la discriminación afecta a las personas.
	Uno para todos y todos para uno	Favorecer el desarrollo de actitudes de responsabilidad hacia los demás.
8° básico	¿Hablo o no?	Favorecer el desarrollo de la capacidad de reflexionar críticamente y dar a conocer las propias opiniones.
	La lealtad con mi hermano mayor	Favorecer el desarrollo de la capacidad de discernir, para resolver situaciones que implican un conflicto moral.
	Y tú, ¿qué harías en el lugar de...?	Favorecer la toma de perspectiva mediante el análisis de situaciones de la vida cotidiana
	El Refugio	Reflexionar respecto las propias decisiones a la luz de los derechos humanos universales.
	Y nosotros...¿tenemos derechos?	Tomar conciencia de los derechos que alumnos/as poseen y los que les son reconocidos.
	Demos la mano a nuestro Medio ambiente	Reflexionar sobre los daños que sufre el medio ambiente, mediante el análisis crítico de situaciones en que se ve vulnerado el entorno. Favorecer el desarrollo de una conciencia ecológica a través de diversas acciones en pro de la conservación del medio ambiente próximo.
	¿Quién dice la gente que soy yo?	Favorecer el desarrollo de la capacidad de tolerancia mediante la reflexión acerca de cómo piensan y sienten otros.

Resumen de las Actividades para el trabajo con familias

Nivel	Nombre de la Actividad	Objetivo de la actividad
5° a 8° básico	¿Por qué nos cuesta conversar con los/as hijos/as?: Comunicación Familiar	Reconocer la importancia de establecer una buena comunicación con los hijos e hijas para su formación social y moral.
	Preparamos un mundo para nuestros hijos e hijas	Tomar conciencia de la necesidad de facilitar el desarrollo de actitudes de respeto y responsabilidad, como pilares de una convivencia más humana y armoniosa.
5° básico	Cuando nuestros hijos/as mienten	Tomar conciencia de los comportamientos que los padres desarrollan y que pueden relacionarse con las mentiras de niños y niñas.
	¿Quién me ayuda a que mis hijos/as estudien?	Descubrir aspectos que contribuyen a que los hijos y las hijas asuman con responsabilidad y éxito sus estudios.
6° básico	El elefante	Reconocer la parcialidad de las opiniones o percepciones propias.
	Cómo desarrollar una actitud responsable	Descubrir situaciones de la vida familiar cotidiana que posibilitan fomentar en los(as) hijos(as) el desarrollo de una actitud responsable.
7° básico	¿Por qué mi hijo/a ya no hace lo que le digo?	Facilitar la toma de conciencia del proceso de desarrollo en que se encuentran hijos e hijas, para apoyarlos en su desarrollo social y moral
8° básico	Pensando y midiendo críticamente las consecuencias	Compartir experiencias para apoyar el desarrollo de una actitud responsable de los hijos e hijas, frente al cuidado del medio ambiente.



Esquema de Organización de la Actividad



Algunos criterios y orientaciones en el uso del material

Una de las premisas que se tuvo presente al momento de crear las actividades es que éstas fueran flexibles y adaptables a diferentes realidades, con ello se pretendía favorecer el hecho de que fueran las actividades las que se ajustaran al curso y no el curso a la actividad.

Evidentemente, lo antes mencionado parte del supuesto de que cada docente conoce mejor que nadie las necesidades, intereses y características de su grupo-curso, y en ese sentido, si bien las actividades definen el tema y una metodología de trabajo, el profesor o la profesora jefe tiene libertad para efectuar modificaciones a los materiales propuestos, de manera que se ajusten mejor a cada contexto en particular.

En cuanto al material en sí, se proponen actividades para cada uno de los cuatro niveles del segundo ciclo básico, no obstante, el profesor o profesora jefe puede adaptar alguna de ellas a otro nivel, considerando la **etapa de desarrollo e intereses** de sus alumnos y alumnas^{VINC3}. Vale la pena señalar que, en general, se ha observado que las actividades de quinto y sexto básico pueden ser trabajadas libremente en estos dos cursos, así como las de séptimo y octavo.

Junto a ello, el orden en que se desarrollen las actividades también es bastante flexible. El mismo profesor o profesora, leyendo detenidamente podrá definir con cuál actividad comenzar a trabajar el Programa. Sin embargo, se sugiere que aquellas actividades que apuntan al desarrollo de habilidades y capacidades básicas, se desarrollen al inicio, de manera que se constituyan en un piso sobre el cual continuar y profundizar el trabajo.

Por otro lado, si el o la docente estima necesario hacer un seguimiento de ciertas habilidades fundamentales como el escuchar, el comunicar, el tomar roles, etc., o bien, si desea reforzar las temáticas abordadas, una alternativa po-

sible es la reutilización de las actividades en diferentes momentos del año escolar.

A partir del desarrollo de las actividades se intenta ir construyendo un proceso. Por ello se hace necesario realizarlas con cierta continuidad en el tiempo. Se sugiere entonces definir un período durante el cual las actividades serán abordadas con el curso, considerando que deberán ser presentadas con coherencia y sentido.

En el caso de las actividades propuestas para trabajar con las familias de los niños y las niñas, es importante tener presente que algunas de ellas pueden ser aplicadas con apoderados de todo el segundo ciclo básico, mientras otras se dirigen específicamente a uno u otro nivel educativo (esa distinción aparece en la ficha de cada actividad). Sin embargo, si el profesor o la profesora jefe estima que sería de utilidad desarrollar una actividad de distinto nivel al sugerido para ese grupo de padres, tiene toda la libertad de hacerlo.

Se sugiere también:

a) Tener claridad respecto al sentido de la actividad

* Es de suma relevancia para el docente, reflexionar y comprender cuál es el sentido o significancia de desarrollar una determinada actividad con su curso en un momento dado.

* Según lo mencionado, no se trata entonces de seguir al pie de la letra cada uno de los pasos sugeridos en las actividades, sino más bien de entender qué es lo que se persigue al realizar tal actividad con su curso: ¿cuáles son las necesidades a las que se busca dar respuesta?, ¿qué se pretende lograr a través de ella?, etc. En ese sentido, se recomienda revisar el objetivo de la actividad para tener claro aquello que pretende fomentar y establecer relaciones con las necesidades o intereses emergentes desde los niños y las niñas, o sus familias.

^{VINC3} En el Capítulo II puede revisarse "Características de niños y niñas del segundo ciclo básico: Los cambios vividos y sus efectos en las interacciones con la escuela y la familia.

b) Preparar el Material para las actividades.

* Es necesario, que tanto en las actividades con los/as niños/as como en las que se realizan con los apoderados, se tengan las tarjetas, historias y pautas de trabajo fotocopias con antelación, de manera que cada participante pueda trabajar tranquilamente y no haya necesidad de ocupar tiempo en reproducir manualmente las preguntas u otro.

* Igualmente se sugiere tener en la sala todos los otros materiales a utilizar (papelógrafos, cartulinas, retroproyector, material de apoyo, etc.).

c) Asegurar un ambiente favorable para desarrollar la actividad

* **Crear una atmósfera cálida:** El aprendizaje se facilita en ambientes en los cuales el grupo siente que puede expresarse libremente, en un clima cálido, afectuoso y seguro. En esas condiciones, el grupo de alumnos o apoderados, puede transformarse en un grupo de encuentro en donde se establezcan relaciones significativas y en el cual la participación sea el elemento fundamental.

Se subraya así, la importancia de que el profesor o la profesora desarrolle actitudes de respeto y escucha activa frente al grupo durante el desarrollo de la actividad.

Es importante destacar también que el respeto implica no sólo escuchar y aceptar al otro, sino comprender cuando éste no desea expresar sus sentimientos o pensamientos.

* **Desarrollar la actividad en un espacio físico adecuado:** Se pretende así, que el espacio cuente con características de comodidad, iluminación y ventilación favorables para trabajar con el grupo de estudiantes. Junto a ello es importante que facilite la concentración de los alumnos y las alumnas.

Por otro lado, profesores y alumnos pueden preparar, en conjunto, la distribución de las sillas, mesas, ubicación de los papelógrafos y todo cuanto sirva para el desarrollo de la actividad. En algunos casos, las actividades podrían ser desarrolladas en las afueras del colegio o en áreas abiertas dentro del centro educativo, si el entorno y el tiempo lo permiten.

* **Facilitar el intercambio a nivel grupal:** Considerando las características de la metodología, se sugiere **disponer a los y las participantes en círculos o semi-círculos**, con la finalidad de facilitar el contacto visual entre los participantes y, por ende, la creación de un espacio de mayor "intimidad".

Ahora bien, en caso que los estudiantes no estén acostumbrados aún a trabajar de esa forma, se sugiere comenzar con una disposición del aula más tradicional para poco a poco ir ofreciendo nuevas estructuras a los niños y las niñas.

Al formar grupos de trabajo es importante cuidar que éstos tengan un **número aproximado de cinco o seis personas**, con la finalidad de propiciar el intercambio entre los participantes. Además, se sugiere que en las diferentes situaciones, los grupos se constituyan de manera variada, esto con la finalidad de propiciar el intercambio entre todos los miembros del grupo.

Sin embargo, es necesario considerar que puede presentarse alguna ocasión en que ciertos niños o niñas no deseen trabajar con un grupo o viceversa, o bien, que deseen trabajar sólo con niños de su mismo sexo. En esos casos nada se obtiene con obligarlos a participar contra su voluntad. Más bien se sugiere que el profesor o la profesora jefe facilite las oportunidades para hablar acerca de lo ocurrido y fomentar el que los alumnos y las alumnas vayan abriéndose a la posibilidad de contactarse con personas "diferentes".

d) Utilizar adecuadamente el tiempo (en el trabajo con los niños y con los apoderados).

El tiempo que se propone o estima para las actividades destinada a los estudiantes es de una hora pedagógica aproximadamente, entendiendo que habitualmente la hora de orientación o consejo de curso (en la que puede ser desarrollada cada actividad) tiene esa duración.

Se debe tener presente que lo anterior no asegura que la actividad pueda ser llevada a cabo totalmente en ese tiempo.

En el caso de la reunión de apoderados se ha observado que a través de las actividades propuestas, las familias encuentran un espacio en donde pueden expresar sus inquietudes y compartirlas con sus pares, por lo cual el tiempo programado para la reunión se dilata.

Según estos antecedentes se sugiere tomar en cuenta lo siguiente:

* Cuando haya necesidad de cortar la actividad por falta de tiempo, se sugiere no hacerlo a mitad de una discusión o puesta en común.

* Asimismo, si en el transcurso de la actividad surgen nuevos temas o inquietudes, es importante que el o la docente los retome en otro momento. Esto porque la actividad debe ser finalizada, pero también, es relevante que el profesor o profesora permanezca atento/a a las necesidades que surjan a través del desarrollo de cada actividad.

* Junto a ello también es importante relevar que los niños y las niñas pueden querer utilizar la hora del consejo de curso para organizarse y tratar temas emergentes y de gran interés para ellos. Por eso es recomendable no “atiborrar” dicha hora y negociar su utilización con los alumnos y las alumnas. Una alternativa posible sería intercalar las actividades: una semana se trabaja

con las actividades del programa y otra se realiza el consejo de curso habitual.

* En cuanto a las reuniones de apoderados, se sugiere optimizar el tiempo, tratando de no utilizar este espacio para dar otro tipo de informaciones o, si es necesario, hacerlo brevemente al finalizar la reunión.

e) Procurar que el desarrollo de la actividad tenga sentido para los y las participantes.

* Tanto en las actividades que se desarrollan con los/as niños/as como con sus familias, es recomendable que la presentación y la motivación inicial recojan los intereses y necesidades de los participantes, de tal manera que la realización de la actividad tenga significado para ellos.

* La puesta en marcha de la actividad se optimiza si, antes de empezar una actividad, el profesor o la profesora hace una revisión de lo que se trabajó y/o aprendió en la sesión anterior, realizando enlaces entre las actividades. Esto a través de preguntas tales como: “¿se acuerdan de lo que conversamos y/o aprendimos la vez anterior?”.

* Es importante, aclarar cualquier duda referente a la actividad (instrucciones, tiempo asignado, material de apoyo, etc.) para facilitar la mejor comprensión de los procedimientos y textos presentados. Algunos niños y niñas más pequeños pueden requerir aclaraciones sobre lo que se tienen que hacer, y mayor guía en el desarrollo de la actividad, por lo que es necesario que el profesor o profesora esté atento a dichas demandas.

* Muchas de las actividades proponen que niños y niñas formulen compromisos. Esto también es relevante, en la medida que retroalimenta a los niños en relación al trabajo realizado y les ayuda a darse cuenta de la incidencia que pueden tener sus actitudes y comportamientos en la vida de su curso o comunidad.



f) Asegurar para cada actividad un tiempo de Evaluación

Para orientar y retroalimentar el trabajo con las actividades, es de utilidad implementar procesos de evaluación. Es necesario aclarar que entendemos la evaluación como una herramienta y no un fin en sí mismo. En ese sentido, el o la docente no debe perder el norte respecto de que la utilidad de la evaluación se asocia con la posibilidad de aprender a re-mirar el trabajo que está siendo desarrollado.

Es por ello que cada una de las actividades elaboradas propone un cierre centrado en la elaboración de conclusiones. Dicho proceso es fundamental ya que permite definir cuáles son los aspectos que más han interesado al grupo, otorga lineamientos para continuar el trabajo y permite tener claridad respecto de los posibles aprendizajes efectuados a través del desarrollo de las actividades.

¿Qué aspectos involucra este proceso?

*** A nivel “práctico”,** es de utilidad observar la incidencia de los factores de ambientación sobre el éxito de la actividad, para hacer las modificaciones pertinentes en caso de ser necesario.

*** A nivel de procesos.** Las actividades ofrecidas por el Programa “En la escuela aprendemos a convivir” tienen por finalidad intencionar el aprendizaje y fortalecimiento de ciertas actitudes y habilidades. No obstante, es necesario aclarar que esta tarea es un proceso a mediano y largo plazo, donde además influye otra cantidad de variables y actores que el o la docente no puede controlar de manera directa. En esa misma línea, es necesario que el profesor o la profesora reflexione sobre cuáles son **sus propias expectativas** con respecto del trabajo que desarrolla con sus alumnos y alumnas, y defina qué de aquello es posible lograr en relación a los recursos con los que cuenta^{VINC4}.

No nos referimos a adoptar una actitud pasiva frente al contexto, sino más bien a definir ámbitos de acción y destinar los recursos con que se cuenta a éstos.

¿A quiénes involucra?

Es de gran relevancia destacar que el aprendizaje de actitudes de respeto y responsabilidad, involucra de manera directa a los adultos significativos para los niños y niñas. En ese sentido, la evaluación no sólo debe ser dirigida a alumnos y alumnas, sino también incluir a los y las docentes, quienes están invitados a emprender un camino de autocuestionamiento, que les permita desarrollar un nivel de coherencia mayor entre el discurso y las acciones.

¿Cómo llevar a cabo este proceso?

Cada una de las actividades ofrecidas por el Programa, plantea sugerencias para la evaluación. Junto a ello, el profesor o la profesora puede implementar estrategias propias, que le permitan obtener información relevante para orientar el trabajo con sus alumnos y alumnas.

g) Utilizar otros recursos.

* Podría ser de utilidad que los niños tuvieran un cuaderno o carpeta para archivar las fichas que van trabajando, con la finalidad de poder retomarlas en otro momento.

* Igualmente, sería conveniente que se implemente el uso del Diario Mural para que los niños y las niñas, tengan presente las conclusiones y reflexiones que surgieron en el desarrollo de la actividad.

* Cabe señalar que algunas actividades pueden enriquecerse con la presencia o colaboración de otros/as profesores/as, de manera que si existe la posibilidad de

^{VINC4} Este tema puede verse con más profundidad en “La Escuela de Formación del Carácter de Thomas Lickona”, Capítulo II.



trabajar en conjunto con ellos se sugiere no dejar pasar esta oportunidad de intercambio y cooperación.

* En las actividades con los apoderados podría ser de utilidad preparar una ficha como documento a ser

entregado a los participantes (tomada de las sugerencias metodológicas), ya que a partir del tema abordado se podría fomentar, en la casa, la discusión y reflexión con otros adultos significativos para el niño o niña.



1.4 DINÁMICAS Y JUEGOS DE AMBIENTACIÓN⁵.

Con el propósito de entregar ciertas herramientas que faciliten la puesta en marcha de cada una de las actividades, se presentan algunas técnicas que pueden ser de utilidad para el profesor o la profesora.

Consideramos que este apoyo metodológico puede favorecer un clima o atmósfera relajado y animar el trabajo grupal.

Técnicas para formar grupos

22

■ La caminata absurda

El profesor o la profesora le da a cada alumno una indicación sobre una manera de caminar (como un cojo, a pequeños saltos, con las piernas unidas, hacia atrás, etc.). Debe haber tantos modos de caminar como grupos se quieren formar (por ejemplo, 7 grupos de a 6 en un curso de 42 chicos). Las personas que caminan de manera similar forman un grupo.

■ Los colores gemelos

Alumnos y alumnas toman de un contenedor un papel de color (deben haber tantos colores cuantos grupos se quieren formar). Los alumnos con el papel del mismo color formarán un grupo.

■ Adivina con quién estoy

Se escriben los nombres de los chicos sobre unas tarjetas y se introducen en una bolsa. El profesor o la profesora define cuántos grupos formar, por ejemplo 6, y pide al mismo número de alumnos (6) tomar un número de tarjetas que permitan cubrir a todo el curso (por ejemplo, 7 para un curso de 42 alumnos).

■ Unión de partes

Se entrega a cada niño o niña una parte de un “rompecabezas”. Por ejemplo, un tercio de un corazón, un cuarto de un círculo, la mitad de una bandera, dependiendo de la cantidad de miembros que deban tener los grupos. Cuando se han encontrado, los chicos con el mismo signo forman un grupo.

■ La canción

Se distribuyen entre los chicos tantos papelitos como son ellos, sobre cada papelito está escrito el título de una canción (la cantidad de canciones debe ser coincidente con el número de grupos que se quieren formar); cada niño deberá tararear su canción y buscar los tres compañeros que tararean la misma canción para formar el grupo.

■ Mis vecinos

Los chicos se agruparán con quién tienen adelante, atrás y a la derecha.

■ La mezcla

Se baila en pareja. Cuando la música se detiene, las parejas forman cuartetos o sextetos con aquellas parejas.



Juegos de Presentación y Ambientación

- **Encuentros:** Todos se mueven en el espacio según el ritmo de la música. Cuando la música se interrumpe, el o la docente indicará la manera en que todos deberán presentarse mutuamente, por ejemplo: “como a un recibimiento del alcalde”, “como las vendedoras del mercado”, “como los niños en la escuela después de las vacaciones”, “como dos chinos, esquimales, robots, viejitos, etc.”. Cada uno se presenta e intercambia informaciones según la manera indicada con la persona que le está más cerca. Cuando empieza la música todos bailan como antes hasta que la música se interrumpe de nuevo.
- **Todos aquellos que...:** Todos están sentados en círculo. El animador empieza el juego diciendo: todos aquellos que tienen un hermano en la casa, cambian asiento (todos aquellos que beben el café en la mañana, que va de vacación a la playa, que se lavan los pies antes de irse a la cama, etc.). Si a un miembro del grupo se le ocurre alguna idea, también puede proponerla, de manera que todos participen.
- **El Cien pies:** Todos se disponen en fila india uno detrás de otro. Cada uno toma con la mano izquierda el pie izquierdo de quien está adelante suyo, mientras la mano derecha toma el hombro derecho de esa misma persona. Cuando todos han tomado esta posición el cien pies debe intentar caminar, pueden recorrer la sala y salir fuera de ella.
- **El monito mayor:** El grupo está repartido en todo el espacio disponible. El animador se pone un gorro en la cabeza (o algo que distinga al “monito mayor”) y propone algunos movimientos (camina como un viejito, como un niño, como un borracho, etc.) que tienen que ser imitados por todo el grupo. Después de algún rato pasa el gorro a una persona que ahora debe proponer

los movimientos. Cuando el grupo es muy numeroso es conveniente que el animador esté fuera del juego para dar la señal del cambio.

- **La comunicación contradictoria:** Los participantes se dividen en parejas. Cada pareja discute un tema preestablecido: en la discusión deben negar con los gestos todo lo que dicen con la palabras. Por ejemplo: “En verdad estoy muy contenta de poder pasar las vacaciones contigo”, mirando pero de manera indiferente o muy disgustado en otra dirección. Para finalizar, el grupo puede discutir juntos esta vivencia.
- **El planeta mutante:** La idea es que el grupo se imagine que se encuentra en un planeta mutante, donde las condiciones atmosféricas y geográficas cambian a cada momento. El o la docente define qué está pasando en el planeta, (por ejemplo: “las paredes se estrechan”, “el sentido de gravitación se pierde y todos están suspendidos en el aire”, “el techo de la baja a la altura de un metro”, “se abren cráteres bajo los pies y todos deben hacer grandes saltos para no caer adentro”, “llega una lluvia de meteoritos y todos deben protegerse en algún modo”, “el magnetismo sobre el planeta Mutante es tan fuerte que todos aquellos que tienen algo de metálico consigo se quedan pegados entre ellos”), mientras los alumnos y las alumnas actúan como si eso estuviese ocurriendo verdaderamente. Luego un niño o una niña puede tomar el rol de guiar al grupo y definir condiciones nuevas.
- **Nuevos saludos:** Se invita al grupo a recorrer el espacio de la sala, luego a mirar a sus compañeros y saludarse entre sí, con una sonrisa, un guiño de ojo, moviendo la mano. Pero luego, se invita a los participantes a utilizar otras partes del cuerpo para saludar, por ejemplo, las piernas, los brazos, toda la cabeza, las caderas, etc.



1.5 OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA (Decreto 240/99)

Si bien más adelante se presenta una breve revisión sobre los antecedentes de la Reforma Educacional y los Objetivos Fundamentales Transversales^{VINC5} propuestos en ella, nos parece necesario tener un primer acercamiento a ellos definiendo los ámbitos que involucra, las capacidades que busca favorecer y los resultados que espera obtener, en términos de habilidades y acciones de los estudiantes (ver Cuadro en la página siguiente).

Pensamos que la información que se presenta puede promover la reflexión y toma de conciencia, en profesores y profesoras, del desafío que se les plantea: contribuir a la formación valórica de niños y niñas en miras a desarrollar en ellos y ellas competencias y capacidades personales y sociales que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática.

Ambito	Capacidades que busca favorecer en el educando	Objetivos Fundamentales Transversales
Formación ética	Capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro.	* Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común. * Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad. * Reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
Crecimiento y autoafirmación personal	Rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente	* Promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad. * Desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico y el sentido de crítica y autocrítica. * Promover el interés y la capacidad de conocer la realidad, utilizar el coconimiento y seleccionar información relevante. * Ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias, con claridad y eficacia. * Desarrollar la capacidad de resolver problemas, la creatividad y las capacidades de autoaprendizaje. * Promover una adecuada autoestima, la confianza en sí mismo y un sentido positivo ante la vida.
Persona y su entorno	Calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática.	* Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer sus derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático. * Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales así como los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal.



1.6 OBJETIVOS FUNDAMENTALES DEL SUBSECTOR ORIENTACION

Así como consideramos necesario dar una mirada a los Objetivos Fundamentales Transversales, pensamos que es relevante introducir los objetivos fundamentales del Subsector Orientación^{VINC6} considerando que ello da el marco contextual en el que se pretende fomentar el desarrollo integral del individuo.

26

El Programa de estudio del Subsector de Orientación para sexto año básico refuerza lo antes mencionado cuando señala: “La tarea de Orientación es consustancial al hecho educativo y se da a través de las distintas experiencias que los alumnos y alumnas viven en la escuela. Ello hace necesario cautelar que la vida escolar sea consistente con los objetivos formativos generales formulados en los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), y con los objetivos formativos específicos de este programa”⁶.

VINC6 Mayor información sobre el tema de la Orientación puede encontrarse en el Capítulo II: “Antecedentes históricos del rol del Profesor Jefe”, y en “La Orientación ¿por qué y para qué?”.

6 Ministerio de Educación. Programa de Estudio Subsector Orientación de sexto año básico. Santiago, 1999, pág. 9.



Objetivos dirigidos a 5º y 6º Básico:

- Desarrollar capacidades para el conocimiento propio y para cultivar un autoconcepto sustentador de la estima y seguridad en sí mismo.
- Aprender los factores que facilitan y dificultan la inserción personal dentro de los diferentes tipos de grupos sociales.
- Desarrollar capacidades para cumplir con las exigencias de la interacción personal espontánea y socialmente pautada.
- Ejecutar trabajos escolares individuales y grupales que permitan explorar aptitudes y disposiciones personales.
- Desarrollar competencias para participar de manera activa y con iniciativa en la vida del curso y de la escuela.

Objetivos dirigidos a 7º y 8º Básico:

- Profundizar la reflexión respecto de las inquietudes y sentimientos relacionados con los cambios físicos y emocionales que caracterizan la etapa de la pubertad, favoreciendo la aceptación y valoración de sí mismo y de los demás.
- Identificar y descubrir diferentes mecanismos que permitirán resolver conflictos de intereses y acuerdos o desacuerdos, que se presentan en distintas situaciones de su vida personal, escolar y familiar.
- Distinguir prejuicios, comportamientos, expresiones y actitudes discriminatorias en situaciones de la vida cotidiana, comprendiendo los efectos que éstos tienen en la valoración y respeto hacia las personas.
- Identificar las expectativas respecto de su futuro, en el ámbito personal, afectivo, familiar, escolar y laboral, reconociendo que hay decisiones y actitudes de su vida actual que obstaculizarán o favorecerán su proceso de desarrollo y realización personal.
- Tomar posiciones fundamentadas frente a situaciones de la vida cotidiana que implican dilemas morales, evaluando sus efectos.
- Participar en la organización de los estudiantes, valorándola como un espacio de convivencia democrática.







Lecturas de Apoyo para los Profesores Jefes



29



2.1 LA REFORMA EDUCACIONAL Y LOS OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES

En el inicio de la década del 90, el sistema educacional chileno mostraba importantes avances en cuanto a su cobertura, al aumento de la escolaridad promedio de chilenos y chilenas, y la reducción de los índices de analfabetismo. No obstante, se observaban deficiencias importantes en el plano de la calidad y equidad de la educación, junto con serios problemas a nivel de la gestión y financiamiento de la educación pública.

En este panorama es que comienza a implementarse el proceso de modernización de la educación, denominado Reforma. La principal finalidad de los esfuerzos que han sido desplegados en este sentido, se encaminan a mejorar de manera sustancial la calidad de los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes que se encuentran insertos en el sistema educacional, teniendo gran relevancia el criterio de discriminación positiva hacia los sectores sociales menos favorecidos.

Es así que el actual proceso de reforma educativa, se caracteriza por fomentar un cambio en la orientación de la educación, en el sentido de que más allá de enseñar contenidos, se busca desarrollar capacidades y destrezas para el aprendizaje y más que formar a los y las estudiantes en ciertos valores, busca fomentar la capacidad para discernir entre éstos y ser capaces de comprometerse con ellos.

En esta línea, uno de los aspectos que ha recibido mayor atención se relaciona precisamente con el ámbito de la formación social y valórica en el contexto escolar, planteándose que el sistema educativo debe hacerse cargo de formar, no sólo a nivel cognitivo o intelectual a los alumnos y las alumnas, sino considerando el **pleno desarrollo de la persona**. Para lograrlo debe partir de principios tales como la responsabilidad, la libertad y el servicio a los demás.



Junto a ello, se observa que las demandas que la sociedad hace al sistema educativo han sufrido modificaciones en relación a los enormes cambios sociales que se han constatado en los últimos años.

De esta manera, y cada vez más, se espera que la escuela y el liceo tomen partido en la formación ética y social de alumnos y alumnas. Ello implica prepararlos para actuar en situaciones de la vida real, fortalecer actitudes y competencias que logren posicionarlos como sujetos capaces de convivir en una sociedad pluralista y democrática, asumiendo sus responsabilidades como individuos y velando por el resguardo de sus derechos y el bien común.

Teniendo en cuenta lo expuesto hay que entender los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), propuestos por la reforma curricular para la Educación General Básica (Decreto 240/99) y la Educación Media (Decreto 220/98), como un importante desafío que cualquier institución escolar debe asumir.

Los Objetivos Fundamentales Transversales, hacen referencia a "las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social"⁷, buscando responder a las nuevas necesidades educativas, promoviendo un mayor desarrollo personal y una formación ético valórica, que les permita a niños, niñas y jóvenes, enfrentar con seguridad los desafíos del futuro y hacer un aporte real a la construcción de un mundo mejor.

Como se vio en el Capítulo I, estos Objetivos Fundamentales Transversales han sido organizados en ámbitos, y cada uno de dichos ámbitos intencionan el aprendizaje de ciertas habilidades y capacidades, que refieren a diferentes aspectos o dimensiones del desarrollo^{VINC7}.

Los ámbitos mencionados, Formación ética, Crecimiento y Autoafirmación personal y la Persona y su entorno son los centrales en la educación básica, mientras que en la educación media se especifican además el Desarrollo del pensamiento y los Objetivos Fundamentales, Transversales referidos al área de la Informática.

Las principales características de los Objetivos Fundamentales Transversales son:

- No se asocian a una o unas áreas de conocimiento en particular, sino a todas y cada una de ellas, y en todos sus aspectos (objetivos, contenidos, y criterios de evaluación). Es decir, no corresponden a un sólo sector de aprendizaje, sino que más bien, los atraviesa. De ahí su carácter transversal.
 - Tienen una directa implicancia con la formación valórica de los y las estudiantes, propiciando que alumnos y alumnas elaboren sus propios juicios críticos ante los problemas y conflictos sociales y éticos, siendo capaces de adoptar frente a éstos actitudes y comportamientos basados en valores libremente asumidos.
- Vale la pena aclarar que los Objetivos Fundamentales Transversales también aluden al desarrollo de habilidades para el aprendizaje a nivel cognitivo.
- Propician la consideración de la cotidianeidad de los y las estudiantes, desde una perspectiva integral que incorpore la relación intrapersonal e interpersonal. Muy ligado a lo anterior, se encuentra la relevancia de los conceptos de **aprendizaje significativo y pertinencia**. Este tipo de aprendizaje permite que alumnos y alumnas encuentren respuesta a los problemas y conflictos más urgentes que experimentan, favoreciendo que ellos sean capaces de hacer un análisis y comprensión de la realidad.

⁷ Ministerio de Educación de Chile (1998) "Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media". Santiago. Pág. 19. ^{VINC7} Para recordar, se sugiere revisar "Los Objetivos Fundamentales Transversales", Capítulo I.



Se enfatiza en que los Objetivos Fundamentales Transversales se pueden desarrollar en los distintos sectores de aprendizaje, a través del tratamiento de diversas temáticas. Asimismo, la escuela y el liceo pueden crear instancias o actividades especialmente dedicadas a abordar el tratamiento de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Junto a ello, se destaca la importancia de considerar no sólo el currículum explícito, sino también trabajar a nivel del currículum implícito u oculto, manteniendo la coherencia entre uno y otro.

Es así como las comunidades educativas pueden trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales a través de las siguientes instancias o espacios curriculares:

- **El proyecto educativo de cada establecimiento:** En el proyecto educativo están presentes los fundamentos y valores que orientan las acciones educativas y formativas que se pretenden poner en práctica en todos los acontecimientos que se lleven a cabo en la comunidad educativa. En ese sentido, todo proyecto educativo debiera considerar a sus alumnos y alumnas desde una perspectiva que incorpore aspectos cognitivos, sociales, emocionales y éticos.
- **La práctica docente en el aula:** Para niños, niñas y jóvenes los profesores y las profesoras son adultos significativos, pasan gran parte de su tiempo en contacto directo con ellos y, por lo tanto, llegan a constituirse en personas que tienen gran influencia en su formación social y moral.

- **El sistema organizacional y las relaciones humanas al interior de la unidad educativa:** La formación social de los y las estudiantes, pasa necesariamente por mirar las relaciones humanas que se establecen al interior de una escuela, los estilos de convivencia que allí predominan, las normas que la comunidad asume, etc. En ese sentido, el ejemplo cotidiano de los adultos de la comunidad educativa, debería ser coherente con aquellas actitudes que son fomentadas en los y las estudiantes. Es decir, si una comunidad educativa desea formar a niños, niñas y estudiantes, como personas que se relacionan entre sí en base al respeto, resulta primordial que éstos observen que las relaciones entre los adultos cercanos también se caractericen por aquello.
- **Actividades especiales:** La formación social y moral de niños y niñas, puede ser asumida también a través de actividades especiales periódicas, a lo largo del año escolar, mediante talleres optativos para los alumnos, escuelas para padres, encuentros formativos padres-hijos/as, grupos de scouts, preparación a los sacramentos (primera comunión, confirmación), entre otras.
- **Disciplina en el establecimiento:** Las normas de convivencia y los reglamentos de disciplina son otros espacios que permiten poner en juego los Objetivos Fundamentales Transversales en la escuela. Ambos deberían contar con la participación de los alumnos y alumnas en su elaboración, la discusión y debate frente a las normas existentes, la asunción de compromisos públicos para su cumplimiento, etc.

2.2 LA ESCUELA DE FORMACIÓN DEL CARÁCTER DE THOMAS LICKONA

Thomas Lickona, psicólogo norteamericano, ha desarrollado la escuela de **Formación del Carácter** y, a partir de sus planteamientos, se han elaborado varias estrategias y propuestas, tanto curriculares como metodológicas, para la implementación de acciones educativas tendientes a la formación integral de niños y niñas en la escuela, contemplando la activa participación de las familias en esta tarea.

De esa manera, los esfuerzos investigativos y pedagógicos desarrollados por este autor, están encaminados a facilitar la formación de individuos socialmente responsables, éticos en su actuar, que se preocupen de promover valores universalmente reconocidos.

Para compartir un lenguaje común, vale la pena distinguir en este punto el concepto de "carácter" utilizado por Lickona, el cual ha sido definido como: "disposiciones estables para responder a situaciones de modo moral, manifestadas en modelos observables (rasgos del carácter) de amabilidad, honestidad, responsabilidad y respeto generalizado por los demás" o "la medida en que una masa crítica de individuos posee y encuentra su identidad en la sociedad y actúa con base en una visión moral compartida".



Lickona plantea que el carácter se concibe desde una perspectiva integral, abarcando las dimensiones cognitiva, emocional y conductual de la vida moral.

- **Dimensión Cognitiva:** se refiere al entendimiento y al conocimiento moral.
- **Dimensión Emocional:** alude a la preocupación, motivación y sentimiento moral.
- **Dimensión Conductual:** se refiere al comportamiento o acción moral.

En definitiva, la Educación del Carácter sostiene como principio filosófico inicial, que hay una serie de valores éticos esenciales que serían compartidos por todos los seres humanos, tales como la preocupación, la honestidad, la equidad, la responsabilidad, el respeto a uno mismo y a los demás, entendiendo además que estos valores son ampliamente compartidos en la medida que:

- reafirman la dignidad de la persona humana,
- promueven el desarrollo y el bienestar del individuo,
- promueven el bien común,
- satisfacen las clásicas pruebas éticas de reversibilidad (¿te gustaría que te hicieran lo mismo?) y la prueba de la universalidad (¿te gustaría que todas las personas se comportaran de esta misma manera en una situación similar?)
- definen los derechos y responsabilidades de las personas en una sociedad democrática
- trascienden las diferencias religiosas y culturales y que esos valores, son una expresión de la humanidad en común.

Si bien se han mencionado una serie de valores esenciales, Lickona considera que éstos pueden concentrarse en dos, alrededor de los cuales construye su propuesta, **el respeto y la responsabilidad**.

Desde esta perspectiva plantea que:

El respeto implica reconocer el valor que representa la persona humana y los demás y se puede expresar a través del respeto por uno mismo, el respeto por los demás y el entorno que nos rodea, la lucha por la igualdad, etc.

La responsabilidad, por su parte, es una ampliación del respeto. Si yo respeto al otro, quiere decir que lo valoro. Si lo valoro, entonces siento una responsabilidad por él. La responsabilidad, desde esta perspectiva, tiene que ver con poder hacerse cargo de los demás y su entorno.

La propuesta curricular de Thomas Lickona

Para este autor, uno de los desafíos que debe asumir la educación, es el compromiso con valores “superiores” o universales, entendiendo que éstos pueden ser estimulados en una sociedad pluralista. En este sentido plantea dos grandes metas para un curriculum escolar en el que se quiera fomentar el desarrollo y educación moral de sus alumnos y alumnas.

- Ofrecer a los y las estudiantes diversas oportunidades para que puedan **reflexionar** respecto de los valores esenciales
- Ofrecer a los y las estudiantes diferentes oportunidades para **poner en práctica** dichos valores, incorporándolos en sus actitudes cotidianas.

Lo anterior reviste una gran importancia, porque Lickona sostiene que tanto en el ámbito ético como en el intelectual **los estudiantes son aprendices constructivos**, es decir, **aprenden mejor haciendo**.

Junto a ello, se reconoce que los estudiantes cuentan con distintas habilidades, intereses y necesidades. Por eso, se hace necesario que el currículum logre involucrar a niños y niñas; esto implicaría dejar el enfoque del “currícu-

lum clásico" (técnica de ensayo y del papel y lápiz) para incorporar un nuevo enfoque curricular, que sea intrínsecamente estimulante y significativo para los estudiantes. De hecho, el autor plantea que una de las mejores formas de respetar a los niños, es considerar la forma en que ellos aprenden y facilitar este proceso ofreciendo una multiplicidad de posibilidades.

Para alcanzar estas metas, el autor releva la necesidad de:

- Incorporar los valores esenciales al currículum ya existente en la escuela.
- Considerar las características, habilidades y posibilidades de acuerdo a la etapa de desarrollo en que se encuentran niños y niñas
- Que cada escuela revise y considere la multiplicidad de propuestas educativas y programas posibles de adoptar, considerando su proyecto educativo y la propuesta curricular que éste promueve.

Vale la pena destacar que este autor entiende el currículum de una manera amplia, y en ese sentido no sólo cobra relevancia la planificación de las actividades para desarrollar con alumnos y alumnas, sino que también ocupan un lugar central las características de las relaciones humanas que se establecen al interior de la escuela, los estilos de convivencia que predominan, las normativas que la co-

munidad asume, los planteamientos que sostienen el Proyecto educativo, etc. Es decir, el asumir la educación moral en la escuela, requiere también de mirar el ethos o cultura moral de la comunidad educativa, involucrando entonces a todos los miembros de ésta: docentes, directivos docentes, alumnos y alumnas, personal administrativo, padres y madres.

En ese sentido:

Las escuelas y liceos, deben mirarse a sí mismos, comprendiendo que casi todo lo que ocurre al interior de un establecimiento educativo afecta los valores y las actitudes de niños, niñas y jóvenes. Si lo que se busca es formar a los alumnos en ciertos valores éticos fundamentales y el liceo se compromete efectivamente con esta opción, las relaciones cotidianas que se den al interior de esto deben estar permeadas por dichos principios, jugando un rol fundamental las acciones y comportamientos de los adultos.

De esta manera, se destaca la importancia de que la vida de los miembros adultos de la comunidad educativa se rija por los mismos principios y normas que los de sus estudiantes: si el personal de una comunidad educativa siente que las relaciones entre los adultos no se caracterizan por el respeto mutuo, la tolerancia, la equidad y la cooperación, es poco probable que llegue a comprometerse en enseñar y fortalecer dichos aspectos en la relación que los estudiantes establecen entre sí y con otros.

35

Por otro lado, en cuanto a la relación **Familia - Escuela**, la propuesta de Lickona entiende que:

- Los padres son los primeros y más importantes formadores morales de sus hijos e hijas.
- La escuela no debe escatimar esfuerzos en comunicar a los padres los objetivos y actividades escolares tendientes a desarrollar el carácter, ofreciendo oportunidades concretas para que las familias opinen y participen de las iniciativas que se desarrollen
- La alianza entre las familias y la escuela, se verá fortalecida en la medida en que se definan acciones en que ambas y en conjunto, se abran al resto de la comunidad local (organismos locales, instituciones religiosas, organizaciones juveniles, medios de comunicación, etc.) para la promoción de los valores éticos fundamentales.



Por último, un aspecto muy relevante para Lickona se refiere a la evaluación de los esfuerzos que una escuela haya desarrollado en virtud del desarrollo moral de sus alumnos y alumnas. Es así que coherentemente con sus planteamientos, propone evaluar tres aspectos relacionados entre sí:

- **El carácter de la escuela:** en donde la pregunta central a la cual se debería buscar respuesta gira en torno a ¿hasta qué punto se ha convertido la escuela en una comunidad más sensible y preocupada por los demás?.
- **El progreso del personal de la escuela:** (profesores, directivos, administrativos, auxiliares como educadores del carácter). Aquí se alude a determinar ¿hasta qué punto las personas que trabajan en la escuela reconocen y comprenden cuáles serían las mejores formas de

incentivar el crecimiento del carácter de los y las alumnas, y cuáles son los compromisos concretos que han asumido cada uno de ellos para contribuir a esto?.

- **El carácter de los estudiantes:** Se alude aquí a la observación respecto de cambios observados entre los y las estudiantes, en cuanto a manifestar actitudes de compromiso con los valores humanos fundamentales.

Se destaca en este punto que la evaluación sería un proceso en el cual todos los miembros de la comunidad participan; es decir, no sólo los estudiantes son objeto de evaluación. De hecho, se entiende que el que se constaten cambios significativos en las actitudes y comportamientos de los y las estudiantes, depende únicamente del trabajo coordinado, constante y coherente de toda la comunidad educativa.



2.3 LA PROPUESTA DE LAWRENCE KOHLBERG

Un autor que ha efectuado importantes aportes en el ámbito de la formación moral, es **Lawrence Kohlberg**, psicólogo que desarrolló una línea de investigación en torno al tema del **desarrollo del juicio moral a través del ciclo evolutivo**. Su interés por trabajar en torno a este tema, se centró en conocer si existía una forma o estructura propia del pensamiento moral y cómo era su desarrollo. Es decir, su preocupación estaba en descubrir cómo las personas llegaban a emitir juicios morales y no en qué juicios morales emitían.

Vale la pena señalar que para este autor, el principio universal que debería regir las relaciones entre las personas es el de la justicia. Dicho principio alude a la posibilidad de pensar y actuar considerando la perspectiva de otro. El actuar con justicia, sería posible a través del proceso de desarrollo del juicio moral, en el cual juegan un rol predominante los aspectos cognitivos, afectivos y sociales.

37

A partir de sus investigaciones, Kohlberg llegó a elaborar un esquema que describe las estructuras y las formas generales del pensamiento moral, considerando que el desarrollo de dichas estructuras pasa por seis estadios, en una secuencia invariada, que son diferentes cualitativamente entre sí y universalmente válidas.

Estos supuestos teóricos llevaron a Kohlberg a definir el desarrollo moral como: un movimiento progresivo hacia la fundamentación de juicios morales. Es decir, la internalización de principios universales que van a permitir no sólo emitir juicios, sino también actuar con justicia. El desarrollo del juicio moral no es un proceso que involucre sólo aspectos cognitivos, sino también, de manera central, elementos emocionales y sociales.

A continuación se ofrece un cuadro resumen de las etapas por las cuales pasan niños y niñas en su desarrollo moral de acuerdo a la teoría del desarrollo del juicio moral construida por Lawrence Kohlberg.



Niveles	Etapas	Edad	Criterios Orientadores
Pre-convencional	Etapa 1: Obediencia	5 a 8 años	Las reglas son asumidas en relación a las consecuencias concretas y prácticas que tiene el no cumplir con ellas. Las reglas para niños y niñas de esta edad, son inmutables y fijas. De esta manera, los parámetros de lo que está "bien" o "mal" son externos a ellos/as. Se asigna valor a la autoridad.
	Etapa 2: Individualismo ingenuo	9 a 10 años	Los niños y niñas comienzan a tener una visión pragmática y realista de lo que es correcto o incorrecto. Para el niño/a en esta etapa lo "bueno" es aquello que le reporta algún beneficio a él en primer lugar, y en segundo, a los demás. La pregunta de fondo para cumplir o no las normas es "¿qué gano yo?" o "¿qué ganan los demás?". No existe todavía la idea de respeto mutuo o de obligación con otro/a, y de esa manera es posible hacer lo que se considere adecuado para uno, aunque esto se encuentre en conflicto con los deseos o derechos del otro.
Convencional	Etapa 3: Concordancia interpersonal	10 a 13 años	Empiezan a concebir las reglas como un proceso grupal y de convivencia, yendo más allá de las necesidades del sí mismo. Se produce una apertura a los derechos de los otros que son significativos para el niño y ahora pueden darse cuenta de cómo pueden afectarlos sus conductas. Comienzan a considerar las intenciones de las acciones y sus resultados. Las reglas comienzan a ser vistas como un medio de convivencia que tienen la finalidad de proporcionar armonía. Lo bueno es aquello que se ajusta a las expectativas de los otros significativos y la motivación para actuar bien es mantener una buena imagen frente a ellos.
	Etapa 4: La moralidad de la ley y el deber para el orden social	14 a 20 años	Se hace posible definir, establecer y coordinar perspectivas con el otro en general, no sólo con las personas significativas. Aparece y se fortalece una actitud de lealtad frente a las normas sociales. Por primera vez el sujeto es capaz de subordinar sus deseos en pos de una meta social más amplia. La limitación que reviste esta etapa es que el joven sobrevalora la ley como expresión de justicia, sin embargo, una ley arbitraria puede igualmente vulnerar los derechos de algunas personas.
Post-convencional	Etapa 5: Contrato social o utilidad de derechos individuales	20 años y más	Se entiende que el resguardo de los derechos de las personas, sería la finalidad de los sistemas sociales. De esta manera la justicia se basa en el criterio de aquello que asegura el bienestar de la mayor cantidad posible de personas. A pesar de ello en esta etapa se considera que algunos valores, deben ser mantenidos a pesar de la opinión de la mayoría.
	Etapa 6: Culminación de la evolución moral	Madurez	La persona ha logrado identificar, entender e incorporar a su forma de vida valores universales que son guía del pensamiento y de las acciones, y trascienden la autoridad o los grupos de pertenencia del sujeto.

De acuerdo a esta teoría, son pocas las personas que llegan a pasar del estadio convencional al post-convencional. Considerando que, el desarrollo moral sería un proceso de gran complejidad que no culmina por el sólo hecho de alcanzar un estado de “madurez” en otros ámbitos.

Ahora bien, en nuestras observaciones hemos encontrado, que en el segundo ciclo básico, se observan diferencias significativas entre los y las estudiantes de un mismo curso, tanto a nivel de su desarrollo físico, cognitivo, social y también moral. De esta manera es importante relevar que los niños y niñas de la misma edad y de un mismo curso, pueden elaborar razonamientos morales muy diferentes para una misma situación.

Volviendo a los planteamientos de Kohlberg, se debe señalar que éste autor no estuvo preocupado sólo de conocer y establecer el desarrollo del juicio moral, sino que se interesó en cómo la acción educativa o pedagógica puede ayudar a este desarrollo; ello lo llevó a plantear un enfoque pedagógico para la educación moral:

Desde su perspectiva, la escuela debe ser capaz de ayudar a niños, niñas y jóvenes en su desarrollo moral, siendo la tarea fundamental de la educación el proporcionar condiciones que faciliten el que las personas pasen de un estadio a otro, animando la coherencia entre el juicio moral y la actuación moral. Para ello, propone dos métodos, que se encuentran íntimamente relacionados:

- *La discusión de dilemas morales para inducir conflictos cognitivos y fomentar el que las personas pasen de un estadio de juicio moral a otro*
- *La creación de una escuela justa.*

Respecto a la existencia de un ambiente justo se especifica que, al interior de la escuela, éste se vería facilitado por aspectos tales como:

- que las decisiones se tomen en base a consultas comunitarias, compartiendo auténticamente la autoridad, el poder y la responsabilidad.
- la existencia de una apertura al conflicto cognitivo moral, lo que implica que **toda la comunidad educativa**, se encuentre dispuesta a poner en juego sus puntos de vista para llegar a una solución compartida.
- el exponer a alumnos y alumnas a oportunidades de escuchar y comprender formas de razonamiento moral diferentes a las propias (más avanzadas), para ser consideradas a la hora de tomar decisiones.
- la participación activa en las decisiones grupales, es decir que los miembros de la comunidad educativa en conjunto, formulen normas de convivencia y velen para que éstas sean cumplidas.

La figura del profesor jefe y el rol orientador que se atribuye al mismo, han ido gestándose a la luz de diferentes concepciones que han llegado a generar un conjunto de tareas que especifican hoy su trabajo.



2.4 ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL ROL DEL PROFESOR JEFE

Es así que la revisión de antecedentes indica que las raíces de la figura del Profesor Jefe se encuentran alrededor de 1930, en la pugna entre los llamados “extremistas libertadores de la Escuela Activa” y los “Defensores de la mano dura”.

Por esos años, el Decreto de Reforma de 1927 y el Reglamento General de Educación Primaria de 1928 permiten promover algunos de los ideales de la “Asociación General de Profesores”, como por ejemplo la “incorporación del trabajo” (artíc. 61 y 66), “autoeducación” (artíc. 64), “trabajo socializado en pequeños grupos” (artíc. 66), “horarios flexibles” (artíc. 70), dentro de “la necesaria libertad del profesor” (artíc. 62) y del marco de la “comunidad escolar” (artíc. 75).

Si bien una serie de factores (políticos y culturales), imposibilitan la puesta en marcha del programa global de transformaciones escolares impulsadas por este ideario, algunas de ellas son incorporadas posteriormente en modificaciones futuras, como es el caso de la figura del profesor jefe.

En concreto, en 1929 los reglamentos se refieren a que “cada curso tendrá un profesor jefe nombrado por el director del respectivo colegio y que durará un año en su cargo”. Señalan además algunas obligaciones entre las que se destaca que “para completar la acción educativa, el profesor jefe reunirá a sus alumnos una vez por semana, dentro o fuera del colegio y tratará con ellos cualquier tema (eficiencia personal, civismo, formación moral, cultural, social y económica)”.

A pesar de lo positivo de este esfuerzo, por no darse dentro del marco que implicaba la Reforma de 1927 - 1928, el Profesor Jefe se transforma en un docente más que “dicta normas, imparte cultura, da clases de moral, exige disciplina, exalta virtudes y dirige actividades; siendo el alumno y el curso un elemento pasivo, espectador y receptor”⁸.

8 Osses, Darío *Organización de los Consejos de Curso y Función del profesor jefe en los establecimientos de Educación profesional*. Edit. Universitaria, Santiago. 1962, p.16.



Este trasfondo explica en parte la irracionalidad en que se desenvuelve el trabajo del profesor Jefe, ya que su labor se suponía como un conjunto de acciones que eran coherentes con una modificación más radical del sistema.

Posteriormente se siguen buscando nuevas modalidades para establecer un estilo de trabajo más eficiente. Así, el Plan de estudios de los Liceos Experimentales (1946) señala una hora de orientación semanal bajo la responsabilidad del Consejero Educacional del Establecimiento a pesar de que existía un Profesor Jefe por curso. Y luego, en el “proyecto de Ley Orgánica de los Servicios educacionales” (1946) se incorpora la idea de un Profesor Jefe por curso con una renta equivalente a ocho horas de clases (artíc. 162).

Pero es sólo en la Reforma de 1953 que se incorpora definitivamente una hora semanal de Consejo de Curso a cargo del Profesor Jefe, asignándole a éste tres horas para cumplir con las labores inherentes a este cargo.

En esa misma línea, la Reforma de 1965 mantiene el número de tres horas de dedicación para el Profesor Jefe,

- *El Profesor Jefe es un profesor de asignatura a quien se le asigna la tarea de orientar y asesorar el aprendizaje de un grupo-curso. Para esto cuenta oficialmente con tres horas semanales de dedicación.*
- *Se espera que él centralice el proceso educativo de un curso, para lo cual debe establecer relaciones con todos los grupos*
- *El Profesor Jefe es un profesor de asignatura a quien se le asigna la tarea de orientar y asesorar el aprendizaje de un grupo-curso. Para esto cuenta oficialmente con tres horas semanales de dedicación.*
- *Se espera que él centralice el proceso educativo de un curso, para lo cual debe establecer relaciones con todos los grupos*

señalando dos horas de actividades de orientación en el 2º ciclo de la escuela Básica y una hora de actividades complementarias en 7º y 8º años básicos; en la Escuela media el trabajo se mantiene con una hora semanal de Consejo de Curso. El aspecto más novedoso en esta Reforma está dado por la especificación del rol orientador del Profesor Jefe dentro de un panorama global de orientación escolar.

Con la Ley orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990 y los decretos posteriores que van dando forma a la Reforma o Modernización del Sistema Educativo, se abren nuevos espacios para la transformación de una práctica pedagógica que se centre en la formación y desarrollo de competencias que permitan a niños y jóvenes desarrollarse para integrarse de manera activa, crítica y responsable en la sociedad⁹. Además quedan señalados los principios en que se sustenta que los procesos de enseñanza son **procesos formadores** que “contribuyen a forjar en los estudiantes el carácter moral, la solidaridad, tolerancia y la justicia entre otros”¹⁰.

Todo ello hace posible que la actual Reforma establezca un Subsector de Orientación que vele por la planificación, desarrollo y evaluación de estos Objetivos Fundamentales que atraviesan y hacen permeable todo el curriculum escolar.

Este Subsector responde a la necesidad de ofrecer, a niños y niñas, un espacio para trabajar en forma participativa aspectos específicos de su formación afectiva, social y académica. De esa manera se contribuye a la conformación progresiva de su proyecto de vida y al desarrollo de capacidades para el trabajo y la convivencia humana.

Por otro lado, se reconoce el Consejo de Curso como el espacio curricular para la articulación de las metas propuestas y al Profesor Jefe como el educador responsable de esta función orientadora.

⁹ Ver artíc. 10 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, Ley N° 18.962 de marzo de 1990 en el Diario Oficial del 10.03.90.

¹⁰ Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena. Decreto 40 1.6 y 1.7. Mineduc, Santiago de Chile, 1996.



En este nuevo contexto, se entiende que “el Consejo de Curso es el momento para que niños y niñas junto a su profesor o profesora jefe, reflexionen acerca de sus vivencias, conflictos y necesidades escolares; construyan acuerdos y se organicen para alcanzarlos; y vinculen los conocimientos y ex-

periencias con su propio desarrollo personal. El Consejo de Curso, entre otros aspectos, es un espacio privilegiado para la ejercitación de la autonomía personal y grupal y para la reflexión sobre algunos de los factores que inciden en el aprendizaje y en la armonía de la convivencia”¹¹

¹¹ Opus cit. Pag 10.



2.5 LA ORIENTACIÓN: ¿POR QUÉ Y PARA QUÉ?

Desde la experiencia de lo cotidiano es claro que el término “orientación” está siempre asociado al de guiar. Pero si se quiere profundizar en el sentido de este concepto de “guía”, hay que reconocer que aparecen connotaciones y enfoques, no sólo distintos, sino que, a veces, hasta contrapuestos unos a otros.

Por ejemplo, se puede guiar a una persona con un fuerte autoritarismo, con mano dura sin permitir la decisión personal y autónoma; se puede guiar entregando sugerencias sobre caminos a seguir y desvinculándose luego de lo que los sujetos hacen con las sugerencias dadas; se puede guiar solamente entregando información, o también entregando mecanismos para el manejo de la información; se puede guiar sobre un solo ámbito del quehacer humano (lo profesional, lo afectivo, lo religioso, etc.) desvinculándolo de los otros, o bien involucrando y analizando las implicancias de unos ámbitos en otros. Y de muchas otras maneras.

Por otro lado, en la práctica escolar la orientación ha estado muy vinculada, casi exclusivamente podría decirse, a dos aspectos que no siempre son los más relevantes para el desarrollo y formación personal: las dificultades para aprender y la información para la elección de una profesión.

Sin embargo, para sumarse al proceso de renovación pedagógica y escolar que promueve la Reforma hay que superar esta concepción estrecha y limitada. Dentro de esa perspectiva, el Programa “En la escuela aprendemos a convivir”, ha querido contribuir a ello haciendo una propuesta que postula por una orientación en grupo.

Ahora bien, respecto a la orientación en grupo y en base a la nomenclatura de la obra de George M. Gazda ¹² que ha

sido inspiradora para muchos enfoques sobre la orientación, se podrían distinguir tres tipos de sentidos o enfoques:

- a) Podría entenderse la orientación como una entrega de información que tiene fundamentalmente un **carácter preventivo**. Esta entrega de información corresponde, principalmente, al profesor y se hace en vista a que los alumnos formulen planes y tomen decisiones “adecuadas”. Esto es lo que se entiende como “group guidance”.

Ciertamente, en este enfoque, el sujeto que entrega la información es quien desempeña un rol activo y preponderante, mientras los alumnos y las alumnas más bien cumplen un papel de receptores y, si en algún momento participan, sólo es para pedir aclaraciones sobre la información recibida.

A partir de la información recogida a través de observaciones de aula, es posible plantear que este enfoque se manifiesta en aquellos Profesores Jefes que centran su labor en la entrega de información muy estructurada acerca de cómo “estudiar bien”, o sobre los valores que la institución quiere afianzar o proporcionando informes sobre diferentes profesiones y/o carreras, o bien, administrando pruebas preparatorias para el SIMCE o la PAA.

- b) Otro enfoque, pero que va más allá de lo que es la orientación escolar, es la “psicoterapia de grupo”. Ésta, pone acento en la percepción que los individuos, tienen de sí mismos y está orientada a **resolver conflictos** emocionales.
- c) Un tercer enfoque, destaca la percepción consciente de la persona y del grupo sobre sí mismo como tarea prioritaria. En esta línea, el objetivo de la orientación

12 Gazda, George M. *Group Counseling*. Edits. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1972



sería en orden a **remediar** problemas en el ámbito de lo situacional o educacional. Este enfoque destaca el papel activo y fundamental del alumno, y no niega la importancia de la ayuda de un facilitador que proporciona sugerencias y materiales estructurados, lo que lleva a reconocer también el carácter preventivo en este enfoque. Este enfoque se conoce con el nombre de "Group Counseling" y es una combinación de los dos primeros.

La experiencia del Programa "En la escuela aprendemos a convivir" está más cercana a este enfoque, en cuanto opta por una orientación en grupo, en la que el Profesor o Profesora Jefe (educador - facilitador - orientador) se convierte en recurso para el grupo curso ayudando a que las personas que lo integran se expresen, dialoguen y, mediante la confrontación de situaciones difíciles o dilemas, desarrollen criterios que van dando sentido a los diferentes ámbitos de sus vidas.

Características de la orientación en grupo o "group counseling"

1. Está centrada en la persona - individuo. No en el grupo. Pero reconoce al individuo situado en un grupo y no aisladamente.
2. El sujeto de la orientación es la persona o alumno "normal" y aquellos alumnos y alumnas que presenten trastornos serios a nivel emocional o conductual, quienes necesitan de otro tipo de apoyo.
3. Tiene una finalidad eminentemente formativa. Como tal hay en ello un carácter preventivo porque entrega la información que las personas del grupo necesitan para formular planes o decidir adecuadamente. A la vez tiene carácter remedial porque promueve la discusión y análisis de situaciones - conflictos - dilemas en vista a su resolución.
4. Se efectúa favoreciendo el trabajo cooperativo de pequeños grupos con el fin de garantizar una real participación de todos y el desarrollo de actitudes solidarias.
5. El Profesor o Profesora Jefe, en tanto que educador - orientador, se entiende como una persona recurso y un referente válido como consejero e integrador de experiencias.

Funciones orientadoras del Profesor Jefe

A partir de lo considerado hasta el momento, se pueden desprender tres grandes tareas o funciones orientadoras que un profesor o profesora jefe debe desempeñar frente al grupo curso que se le encomienda.

No cabe duda que la orientación es responsabilidad no sólo del Profesor o Profesora Jefe, sino de todos los docentes que participan del proceso de aprendizaje de determinado grupo de alumnos. Sin embargo, dicha responsabilidad se halla especializada y cualificada en la persona del Profesor o Profesora Jefe, quien asume funciones y competencias que no corresponden - o no corresponden en igual modo - al resto de los docentes. **No obstante, ello requiere que el Profesor o profesora Jefe cuente con el apoyo del equipo docente y el respaldo de la institución educativa.**

En este punto, vale la pena aclarar que en este texto no se alude a las tareas administrativas que un profesor o profesora jefe debe cumplir (libretas de notas, informes de personalidad, etc.) y que ocupan una buena parte del tiempo total asignado a los profesores jefes para el desempeño de su función. No es por considerarlas innecesarias, sino porque al respecto hay normativas, criterios establecidos y una práctica abundante. En cambio es poco lo que se sabe acerca de cómo planificar, desarrollar y evaluar las acciones orientadoras que se demandan a un Profesor o Profesora Jefe.

1) Se considera que es función del Profesor o Profesora Jefe guiar a sus alumnos y alumnas para que encuentren e integren un sentido a lo que hacen y viven.

Orientación es fomentar la búsqueda de "un sentido de la vida". Sentido de lo que hago, para qué lo hago y cómo lo hago. Tener un sentido de sus relaciones familiares, sentimentales, sociales. Saber qué busco y por qué lo busco¹³.

Es así que los encuentros entre el profesor o profesora Jefe y sus alumnos, ya sean individuales o colectivos, de-

ben evaluarse desde esta perspectiva, preguntándose sobre qué aportan tales encuentros para apoyar a los alumnos y alumnas a encontrar lo que buscan.

Por consiguiente, tiene sentido que en la hora de Consejo de Curso y/o de Orientación, se planifiquen actividades tendientes a lograr objetivos referidos a ello y que se aborden temas de conversación que tienen que ver con el conocimiento personal de sí mismo, con las actitudes que favorecen la participación y convivencia, con el aprendizaje de estrategias para saber estudiar, etc.

Desde esta perspectiva, un Profesor o Profesora Jefe debe estar atento a las necesidades de los alumnos y alumnas de su grupo - curso, para construir y proponer un plan de trabajo que sea realmente significativo para cada uno de sus alumnos.

Ciertamente, en todos los grupos cursos pueden encontrarse alumnos que presentan algún tipo de impedimento o dificultad en algún ámbito de su desarrollo y/o aprendizaje, lo cual requiere de una atención más personalizada o de metodología específica. Por ejemplo, un alumno o alumna proveniente de otra institución escolar y acostumbrado a otra forma de trabajo, o con un nivel de conocimientos diferente al del curso en el que ha crecido siempre. O también, puede ser que ha desarrollado una baja autoestima, debido a que ha carecido de refuerzos positivos proveniente de los adultos significativos.

Frente a estos alumnos no hay por qué pensar en un especialista externo. Se trata de un refuerzo en el que hay que dedicar más tiempo y atención a unos alumnos, ya sea durante el trabajo en el aula o mediante entrevistas individuales en otros momentos del horario escolar. Otras veces no se trata de tiempo, sino de modos distintos de enseñanza, aunque en el mismo tiempo que al resto de la clase.

2) Se considera función orientadora del profesor o profesora jefe facilitar el desarrollo de instancias y estrategias con el fin de lograr una mayor integración del grupo curso que se le ha asignado.

13 Álvarez M. Francisco "Consejo de Curso, Profesor jefe, Orientación" en Cuadernos de Educación n° 60. Edit. Cide, Santiago, 1976.



Para orientar a su grupo, el profesor jefe se esforzará en que las personas que le son encomendadas constituyan un grupo bien integrado. Los alumnos de un curso recién constituido sólo tienen de común una cierta madurez física y una cierta preparación básica, pero suelen ser muy distintos en sus atributos físicos, mentales, emocionales, en su estrato económico y formación moral. El hecho de convivir tan cerca y en un ambiente escolar común, permite que se pueda conseguir que ellos conformen un grupo armónico y cohesionado. Para ello hay que conocer las riquezas internas del grupo y trabajar permanentemente en el desarrollo de actitudes básicas para la convivencia: saber escuchar, tolerar, respetar, etc.

El Consejo de Curso, como espacio curricular, es una posibilidad rica para el desarrollo de una experiencia de organización democrática de los alumnos en la que el Profesor o Profesora Jefe participa con carácter de facilitador y asesor.

46

Por lo tanto, es perfectamente coherente pensar que en la hora de Consejo de Curso y/o Orientación, los alumnos y alumnas, con la asesoría y ayuda permanente del profesor o profesora Jefe, vivan una experiencia de organización propia y autónoma, reflexionen sobre ella para reconocer errores y aciertos, enfrenten sus dificultades y conflictos con responsabilidad, asuman las consecuencias de sus propias acciones y se reconozcan permanentemente como individuos únicos, pero conectados con un grupo de referencia.

Lo anterior solamente será posible si la persona adulta que los acompaña en este proceso les proporciona instancias y técnicas o ejercicios para que se escuchen mutuamente, aprendan a tener orden en las conversaciones en las que todos desean participar, distingan entre una opinión diferente y la carga afectiva con que se expresa, pongan a prueba su capacidad de cooperación, etc.

3) Es también función orientadora del profesor o profesora jefe establecer articulaciones con otros agentes educativos que intervienen en el proceso de de-

sarrollo y aprendizaje de los alumnos y alumnas de su grupo curso.

Es impensable que la tarea orientadora de la educación pretenda ser asumida por una sola persona. Ello es tarea de todos los docentes como antes se ha mencionado. Pero también en la vida familiar, como uno de los espacios y ambientes permanentes de los alumnos y alumnas, se desarrollan interacciones y aprendizajes que inciden en la formación.

Es por ello que un Profesor o Profesora Jefe comprometido con el desarrollo y formación moral y social de los alumnos y alumnas que integran su grupo curso, tiene necesariamente que establecer conversaciones con los otros agentes educativos a fin de coordinar esfuerzos, criterios y metas a lograr.

Resulta importante agregar que diversas investigaciones sobre aprendizaje y organización (o gestión escolar) han constatado que existen mejores logros de aprendizaje en niños y niñas, cuyos educadores cuentan con espacios reconocidos y sistemáticos para reflexionar sobre su práctica educativa, dentro de su horario escolar. Esto forma parte de las condiciones laborales para una enseñanza y aprendizaje significativo y, por ende, para una orientación efectiva en la escuela.

Por consiguiente, es necesario fomentar estas reuniones de coordinación pero sin confundirlas con los llamados Consejos de profesores en los que se habla de todo y de nada. Es importante que estos encuentros, aunque cortos (en algunos centros son mensuales y de no más de una hora), estén focalizados en el desarrollo del grupo curso respecto a las metas propuestas para su aprendizaje (en el ámbito cognitivo, social y afectivo), y los refuerzos y direcciones necesarias para su logro.

Por otra parte, el trabajo cooperativo entre Escuela y Familia ha sido y sigue siendo, muy demandado y criticado al mismo tiempo¹⁴, pero no por ello se debe dejar de reconocer la importancia de una necesaria articulación a

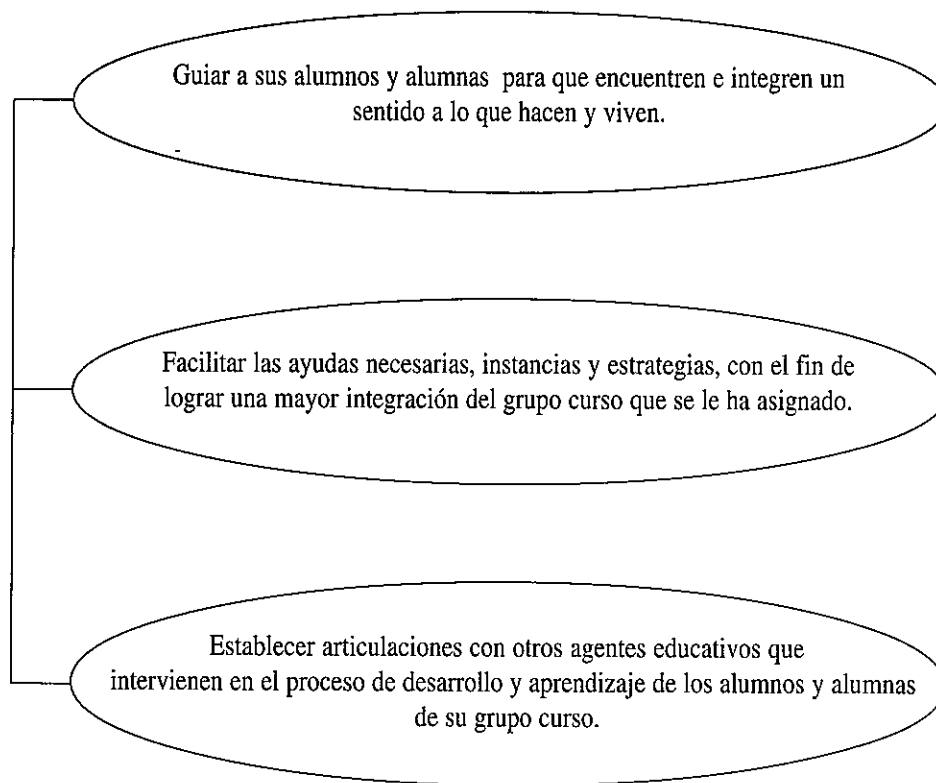
14 Icaza, B; Mayorga, L.; Arellano, A. (1994) Familia y Escuela educando juntas. Edit. Cide, Santiago.

fin de garantizar que las familias de los alumnos y alumnas, conociendo el proyecto educativo del profesor o profesora Jefe para con sus hijos e hijas, desarrollen actitudes positivas de colaboración y apoyo activo al proceso formador de éstos.

Considerando la relevancia de este último punto, el Programa "En la escuela aprendemos a convivir" ofrece un conjunto de fichas con actividades para desarrollar en las reuniones de apoderados y tendientes a desarrollar esta actitud colaboradora y positiva.

Hay que reconocer que esta coordinación o articulación no siempre es fácil. Implicar a los padres conlleva no sólo un acto de voluntad, sino también la puesta en práctica de una serie de acciones a veces duras y de rendimiento no siempre inmediato. Para ambos, padres y profesores, puede resultar más cómodo trabajar sin "interferencias". Pero lo que para ellos puede significar comodidad, para los niños y niñas se convierte en discontinuidad, incongruencia y descordinación.

FUNCIONES ORIENTADORAS DEL PROFESOR JEFE



2.6 LOS DESAFÍOS PARA EL PROFESOR JEFE¹⁶ DESDE LA ESCUELA DE FORMACIÓN DEL CARÁCTER

Thomas Lickona señala una serie de desafíos que debe asumir el profesor o profesora jefe para promover la formación del carácter de niños y niñas en el aula. Tales desafíos pueden ser resumidos en cuatro grandes tareas: crear una comunidad moral en el aula, practicar la disciplina moral, crear en la clase un ambiente democrático y promover la reflexión moral en el aula.

A continuación revisaremos cada una de dichas tareas:

Crear una comunidad moral en el aula

Día a día niños y niñas participan como miembros de un curso en el cual vivencian experiencias que se constituyen como una oportunidad para poner en juego percepciones, tomar decisiones, reconocer actitudes y valores que favorecen la convivencia social, etc. En ese sentido, se entiende a cada curso como una pequeña “comunidad moral”, ya que constantemente se dan allí oportunidades para aprender acerca de cómo relacionarse con los demás en un contexto social.

Por lo anterior, el profesor o la profesora jefe puede estimular relaciones de solidaridad e interdependencia entre sus alumnos y alumnas, de manera que puedan aprender que son capaces de ayudar a otro cuando éste se les acerca y les pide ayuda o, por iniciativa propia, acudir a los demás miembros del grupo cuando enfrentan un problema o una situación difícil. De esa forma se favorecería el valor de la responsabilidad y cuidado de los demás.

16 Este capítulo está basado en las propuestas señaladas por Thomas Lickona en su libro “Educating for Character: how ours schools can teach respect and responsibility” Bantam Books, USA .1991.



Así, Lickona menciona algunas tareas que el profesor o profesora puede desarrollar para favorecer la creación de esta comunidad en el aula:

- Ayudar a los alumnos y alumnas a **conocerse entre ellos** a través de diferentes actividades lúdicas, con la finalidad de fortalecer actitudes de empatía.
- Enseñar a los alumnos y alumnas a **cuidar y respetar a sus compañeros y compañeras**, promoviendo normas de convivencia basadas en la aceptación y el respeto por el otro, estimulando una ética de interdependencia (responsabilidad mutua del uno por el otro).
- Ayudar a los alumnos y alumnas a desarrollar un sentimiento de pertenencia y de responsabilidad hacia y para el grupo, realizando actividades que apunten a lograr la cohesión del grupo y la formación de una identidad compartida.

En este punto vale la pena señalar la importancia de valorar el hecho de que cada miembro del curso es un ser único y valioso, que aporta cosas importantes al grupo, interviniendo para acompañar y apoyar a aquellos alumnos o alumnas más tímidos o que les cuesta insertarse en el grupo.

Practicar la disciplina moral

La disciplina escolar sin una educación moral no es más que el control de los y las estudiantes. En esa línea, la disciplina escolar debería ser entendida como **una herramienta que permite regular la convivencia** dentro del aula y dentro de la escuela, y no como un fin en sí mismo.

Es así como se recomienda que a nivel de cada curso los profesores y las profesoras jefes reflexionen con los y las estudiantes respecto de cuáles son las normas y reglas que están presentes en la convivencia escolar, de manera que éstos las conozcan, puedan opinar sobre ellas, **les otorguen un sentido** y establezcan acuerdos frente a su incumplimiento. Es importante que los adultos mantengan actitudes y com-

portamientos coherentes con las normas y reglas que rigen a los alumnos y las alumnas; por ejemplo si una de las normas es llegar a determinada hora a la clase, aquello debería ser una norma tanto para estudiantes como para docentes.

También se recomienda que el profesor o profesora jefe no pierda de vista que **los problemas de disciplina** que se puedan originar en el grupo curso son una oportunidad educativa para **estimular el crecimiento moral de sus alumnas y alumnos**, a través del análisis y reflexión que pueda ser elaborado en relación a vivencias concretas.

Parte de su labor, entonces, consistirá en hacer ver a sus alumnos y alumnas cómo ciertas actitudes y comportamientos no favorecen un clima apropiado y terminan siendo una falta de respeto para los demás o no promueven una actitud de responsabilidad en el grupo curso.

Junto a ello, es importante que el profesor o la profesora jefe **estime la toma de conciencia por parte de sus propios alumnos y alumnas respecto de este tipo de comportamientos y actitudes**, buscando en conjunto formas para corregirlos de manera propositiva y bajo un criterio educativo. No se trata de ejercer el control y la autoridad a través del castigo y la recriminación, pues ello sólo generaría una actitud de rebeldía y falta de respeto por parte de niñas y niños.

Algunas estrategias o ideas propuestas por Lickona para poner en práctica estos planteamientos en el aula, son:

- Promover una **forma cooperativa de establecer reglas** de comportamiento y disciplina en conjunto con sus alumnos y alumnas, a través de contratos específicos y cortos en el tiempo o una carta de compromiso que sea discutida y definida por todos los miembros del curso
- Promover de manera permanente la **reflexión y comentario cada vez que alguna de las reglas o actitudes convenidas no se cumpla**, evaluando junto al grupo curso las consecuencias de este tipo de comportamientos.



- Comprometerse en el cuidado y el respeto hacia cada uno de sus estudiantes, tratando de encontrar la causa de un problema de disciplina y una solución que le ayude. Los profesores tienen la posibilidad de mirar a sus alumnos integralmente como una persona, no sólo como “un problema de comportamiento”, y buscar una solución apropiada que favorezca su crecimiento.

Crear en la clase un ambiente democrático

Las relaciones sociales que se establecen entre los mismos alumnos y entre éstos y sus profesores, constituyen una fuente básica de aprendizajes en el ámbito de lo moral.

Un programa educativo que busque el desarrollo moral y social de sus alumnos y alumnas deberá procurar que estas relaciones sociales ocurran en un ambiente de libertad y cooperación entre todos los miembros del grupo: “se adquiere una personalidad moral madura cuando se ha vivido de manera autónoma, dialogante y cooperativa un número significativo de experiencias sociales”¹⁵. Por lo

anterior la educación moral en el aula encuentra uno de sus pilares fundamentales en la creación de un ambiente democrático en la escuela.

La participación democrática en la escuela es un elemento insustituible en aquellos programas de educación moral cuyos objetivos apunten a promover en sus alumnos y alumnas actitudes autónomas, sostenidas en la reflexión moral.

Para lograr estos objetivos es preciso favorecer un ambiente en el aula que apunte entre otras cosas a:

- Enfrentar y buscar solución a los conflictos que surgen en la convivencia diaria, entendiendo que éstos son parte de la experiencia humana y, en tanto, no son en sí mismos un problema.
- Promover la comprensión de puntos de vista diferentes a los propios.

El Espacio de Consejo de curso

Para Lickona el Consejo de Curso es un espacio privilegiado para la formación del carácter de niños y niñas. Este autor plantea que a través de este espacio sería posible:

- Implementar, a través de una comunicación regular y cara a cara, la habilidad de los estudiantes de escuchar respetuosamente a los otros y comprender sus puntos de vista.
- Proporcionar un espacio concreto en que la voz de los estudiantes sea valorada y donde ellos puedan mejorar su autoestima como resultado del aprender a expresarse en un grupo.
- Poner en práctica el respeto y la responsabilidad como elementos básicos para la discusión de los asuntos que interesen al curso.
- Desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para desenvolverse en grupos como es la toma de decisiones democráticas, lograr acuerdos y organizarse en torno a ellos. De esta forma los y las estudiantes podrían valorar la participación y organización colectiva, elemento que también será de utilidad en el futuro, cuando se conviertan en ciudadanos participantes en una sociedad democrática.



- Potenciar las relaciones interpersonales basadas en la cooperación y el respeto mutuo entre pares.
- Reflexionar frente a actitudes y comportamientos de discriminación buscando estrategias concretas que permitan superarlas en el grupo curso.

Promover la reflexión moral en el aula

Por otro lado, Lickona plantea que el potencial del aprendizaje moral es muy grande cuando el profesor y la profesora toman un tiempo específico para ayudar a sus alumnos y alumnas a desarrollar un pensamiento y una reflexión moral.

Esta posibilidad se basa en reconocer que cada alumno y alumna es un pensador moral, es decir que - considerando las etapas del desarrollo moral -, ellos y ellas son capaces de enfrentar dilemas morales que les ayuden a ejercitar el discernimiento ante situaciones propias de su vida cotidiana.

Es importante destacar que, según este autor, la reflexión moral es necesaria para:

- Desarrollar la parte cognitiva del carácter - entendida como la parte importante de nuestro ser moral que nos hace capaces de emitir juicios morales acerca de nuestro propio comportamiento y de lo de los otros: "¿Es esto justo?";
- Aprender a ser moralmente conscientes (dimensiones morales de las situaciones de vida);
- Comprender el sentido de aquellos valores morales que son objetivamente aceptados (respeto y responsabilidad) y poder aplicarlos en las situaciones concretas;
- Ser capaces de considerar la perspectiva de los otros;
- Ser capaces de razonar moralmente, es decir de entender por qué algunas acciones son moralmente mejores que otras;
- Ser capaces de tomar decisiones reflexionadas moralmente considerando las alternativas, las consecuencias y los valores morales que están en juego;
- Favorecer el autoconocimiento y la capacidad de la autocrítica.



2.7 CARACTERÍSTICAS DE NIÑOS Y NIÑAS DEL SEGUNDO CICLO BÁSICO:

Los cambios vividos y sus efectos en las interacciones con la escuela y la familia.

52

A través de estas páginas se intenta ofrecer una guía, a docentes de niños y niñas que se encuentran en el segundo ciclo de Educación Básica, en relación a características generales de la etapa del desarrollo que están viviendo en la actualidad. Queremos señalar que uno de los criterios que deben tomarse en cuenta para una mejor comprensión del tema, es que las variaciones en el ritmo de desarrollo de cada individuo se relacionan con múltiples factores que se ponen en juego al interactuar dentro de un grupo social determinado (familia, escuela, sociedad).

Es decir, que si bien existe una secuencia en la aparición de características, conductas y funciones cognitivas, es necesario tener presente que cada niño y niña cuenta con características propias que dan lugar a su identidad.

A continuación, analizaremos brevemente qué les está sucediendo a niños y niñas entre los 10 y 14 años, en aspectos vinculados al desarrollo físico, intelectual, emocional, social y moral. De esta manera, será posible contar con un marco de referencia que permita comprender de mejor forma sus estados de ánimo, su forma de pensar y aprender, sus actitudes y conductas.



Durante la pubertad, niños y niñas enfrentan un momento difícil ya que, tanto los cambios endocrinos progresivos como los psicológicos se concretizan en tres pérdidas:

- de su cuerpo infantil (su nuevo aspecto físico los hace sentirse en muchas ocasiones feos, torpes e inseguros)
- de su familia protectora infantil
- de su psiquis infantil

La primera repercusión de estas pérdidas es la confusión: desaparece el estado de reposo y tranquilidad de la niñez, todo entra en crisis y cambio. Su identidad infantil se va perdiendo, lo que puede implicar sentimientos de ansiedad, temor y/o angustia, junto con la necesidad de buscar una nueva forma de ser y actuar.

En medio de los cambios sienten que ya no son niños o niñas, pero entonces cabe la pregunta, ¿quiénes son?. Con la finalidad de buscar respuestas a ella, se comienzan a mirar en tres “espejos”:

- el propio
- el de los amigos de su edad
- el de los adultos

En términos generales, los púberes se encierran en sí mismos para poder construir una nueva imagen. Paralelamente, temen a las opiniones de los demás por la significación que éstas puedan tener en la construcción de su nueva identidad, permaneciendo atentos a lo que los adultos y en especial sus padres dicen de él o ella.

Como ya mencionamos, uno de los cambios que se produce en el período de edad que va entre los 10 y los 14 años está en relación al aspecto biológico. En el niño y la niña, estos cambios indican que ha llegado la pubertad. Durante esta etapa, en las niñas aparece su primera menstruación (menarquia); mientras que en el niño aparecen las primeras eyaculaciones nocturnas.

El cuadro siguiente resume los principales cambios a nivel físico que se dan durante la pubertad.

En medio de esta serie de cambios físicos, también se observan **cambios en el manejo de sus emociones**, las que suelen ser intensas, siendo muy usual el paso de un estado emocional a otro en un breve período de tiempo.

Otra característica, es que necesitan aferrarse de algo o alguien por la “revolución” que surge en muchos ámbitos

Caracteres Sexuales Secundarios de Mujeres y Hombres

MUJER

- * Transpiración con olor
- * Redistribución de las grasas y musculatura: aparece la cintura, se redondean las caderas
- * Aparece el vello en el pubis y las axilas
- * Crecimiento de los pechos
- * Crecimiento y engrosamiento de la vulva (genitales externos)
- * Crecimiento y maduración de la función de los ovarios y el útero

HOMBRE

- * Transpiración con olor
- * Redistribución y desarrollo de la musculatura
- * Aparece el vello en el pubis, axilas y la barba
- * Cambia la voz
- * Crecimiento del pene
- * Crecimiento y maduración de la función de los testículos



de su vida. Aquello es lo que buscan a través de los ídolos, los modelos, del grupo de amigos etc., lo cual puede llevarlos a sentirse integrados o marginados, pero en cualquiera de los casos, ese hecho influye grandemente en la consolidación de la propia identidad.

En realidad, todas las experiencias que tenga el niño con su cuerpo y con el mundo circundante (relaciones con las personas y los objetos) irán conformando la imagen de sí mismo y su autoestima. Por lo tanto, ambos aspectos se van formando gradualmente a través del tiempo, incluyendo tanto las experiencias positivas como las negativas que el individuo va acumulando a lo largo de su historia personal. Algunas de ellas tienen mucha carga emocional, lo que hace que guarden recuerdos altamente positivos y estimulantes, otras experiencias pueden contener vivencias frustrantes y limitantes que influyen negativamente en la percepción de sí mismo. Esto según Haeussler y Milicic¹⁶ podría favorecer una especie de programación por parte del individuo que alimentaría lo que cada individuo dice de sí mismo.

En esa medida, el sentimiento de aceptación y comprensión que perciba el niño de esta edad, por parte de los adultos, favorecerá el fortalecimiento de la autoestima y del concepto de sí mismo. Además, al tener ambos aspectos relación directa con la percepción que el niño tiene de sus propias habilidades o capacidades, la escuela juega un rol muy importante en esta tarea.

Desde esa perspectiva es necesario entonces favorecer un espacio sistemático donde los niños y las niñas puedan ampliar su referente en relación a la propia identidad, que en el diálogo y el compartir con sus pares, en el conocer qué le está pasando al otro y las dificultades que le implica crecer, etc., se de una suerte de “espejo” que le aporte en la construcción de la propia identidad. Ello se relaciona con “lo que otros dicen de mí”, “cómo reacciono” frente a las expectativas de los demás y “cómo veo a los demás”, elementos que aportan a la definición del propio sí mismo.

Por otra parte, si bien toda la experiencia escolar ofrece la posibilidad de vivir esta experiencia, el hecho de contar con un espacio específico y legitimado formalmente de manera que “el contenido” del aprendizaje sea el sí mismo, la propia identidad, el desarrollo de la autoestima, etc., favorecería el crecimiento emocional de los niños.

Si bien ya se han mencionado algunas características en relación al **aspecto social**, habría que mencionar otras conductas y actitudes que aparecen en esta edad.

Los niños y las niñas púberes desarrollan amistades especiales entre púberes del mismo sexo en las que se empieza a dar cercanía y confianza. No obstante, sus relaciones de amistad pueden ser frágiles ya que, como se ha señalado, sus estados de ánimos e intereses son cambiantes.

Es así como pueden experimentar momentos de mucha comunicación con el amigo o amiga y poco después, momentos de retraimiento fuerte, en los que se aíslan y refugian en ensoñaciones personales. Ambos momentos son importante para los púberes desde un punto de vista emocional y social: están tan confundidos que necesitan estar a solas para recuperarse y ordenarse. Luego buscarán establecer contacto con otros y romper el aislamiento. Los adultos pueden ayudarlos aceptando sus cambios de ánimo.

En general, existen diferencias de madurez sexual, crecimiento e intereses, entre niños y niñas. Maduran a distinto tiempo, así, las niñas demuestran interés más temprano por el otro sexo que los niños de la misma edad, de ahí que ellas comienzan pololeos con niños mayores. Los púberes pueden vivir atracciones fuertes y secretas tanto hacia personas del sexo opuesto, cómo del mismo sexo, de su edad o mayores. Generalmente estas atracciones son transitorias y a través de ellas encuentran nuevos ideales a imitar, más allá de la familia.

Poco a poco se irán incorporando a grupos más grandes, en los que las diferencias individuales entre los miembros

16 Haeussler, I.M., Milicic, N. (1994). “Confiar en uno mismo. Programa de Autoestima. Libro del profesor”. Editorial Dolmen, Santiago de Chile.

bros se harán evidentes, lo cual será positivo para el desarrollo de su propia imagen.

En relación con la **adaptación a la situación escolar** habría que considerar que el inicio de este periodo de edad coincide con el paso al segundo ciclo básico en el cual los niños deberán acostumbrarse a tener distintos profesores para cada asignatura, lo que genera un tipo de relación más instrumental con cada uno y referida, muchas veces, sólo a los contenidos propios de ésta. En ese sentido, ya no es tan fácil interrumpir la clase para tratar un problema del curso, pues el profesor de la asignatura no es quien deba hacerse cargo de “los problemas de cada curso”. Además, el nivel de exigencia escolar es mayor tanto en el grado de dificultad de las asignaturas, como en relación a las responsabilidades que deben asumir.

Por otra parte la tolerancia de los adultos a manifestaciones afectivas y emocionales de los estudiantes ya no es la misma, es decir se espera implícita y explícitamente que niños y niñas en esta edad se dediquen a aprender, estudiar y controlar su disciplina y sus emociones ya que se les considera “grandes”.

Cabe entonces reflexionar sobre. ¿Cuál es el espacio donde los alumnos podrán mantener el clima de confianza para poder hablar de sí mismos? ¿Qué adulto se hará cargo específicamente de acompañar dicho proceso de crecimiento y desarrollo personal? ¿Cuáles son los códigos propios de esta nueva etapa?. Respuestas a estas preguntas ayudarán a orientar mejor a los niños en esta etapa.

Así, es fundamental en este ciclo considerar y abordar los numerosos cambios que experimentan, de manera de fortalecer la identidad sexual, la valoración y cuidado de sí mismo, las habilidades sociales, así como la asunción de actitudes y comportamientos responsables.

Desde el **punto de vista cognitivo** el pensamiento en la edad de 10 a 14 años se hace más complejo: adquieren la capacidad de hacer definiciones de ideas abstractas, pueden organizar las ideas y sacar conclusiones espontáneamente. No obstante, este tipo de pensamiento aún no se

establece de manera definitiva, de manera que suelen alternarlo con formas infantiles de respuestas o preguntas que desconciertan a los adultos.

Al inicio de este período, el niño está aún ligado a objetos concretos y no es capaz de llevar a cabo operaciones en lo abstracto, sin embargo más adelante, período que Piaget llama de las operaciones formales, accederá a una lógica deductiva así como inductiva su exploración y búsqueda se volverá más sistemática y será capaz de realizar varias operaciones complejas mentalmente.

En definitiva, con el logro de dichas operaciones y con el mayor dominio del lenguaje que van adquiriendo, podrán acceder al pensamiento abstracto, generando hipótesis múltiples y el consiguiente análisis crítico de cada una de ellas.

Respecto de la memoria, ésta también sufre cambios en esta etapa, la memoria infantil es más bien mecánica (son capaces de retener series numéricas o palabras “suel-tas”), en cambio los púberes comienzan a recordar más en relación al significado. Por eso pueden aprender con mayor facilidad aquello que se relaciona con sus propios intereses y necesidades, como por ejemplo trozos musicales o procedimientos aritméticos.

La memoria alcanza su máxima eficiencia alrededor de los 13 años en las niñas y los 14 años en los niños. Valdría la pena enfatizar en que muchos de los púberes experimentan placer en tareas en las que utilizan esta habilidad, les gusta aprender cosas de memoria cuando las asocian a algo que tiene sentido para ellos.

Por esa razón, después de los 11 años es importante que los púberes se ejerciten, aún más de lo que se puede haber hecho en la etapa de edad previa, en un aprendizaje basado en la comprensión y el uso de significados.

Paralelamente al desarrollo cognitivo que ocurre, suele observarse una disminución del rendimiento escolar. Esto se debe por una parte, a que los cambios corporales de esta



etapa requieren de mucha energía; además, el cambio hormonal incide en su excitabilidad y falta de concentración. Por otro lado, en ellos se alternan pensamientos abstractos (definiciones, relaciones lógicas) junto con imágenes y pensamientos concretos de modo que se distraen con facilidad. Esto ocurre especialmente cuando están apremiados por el tiempo, como es el caso de las pruebas.

En general baja su capacidad de responder a tareas que les piden, ya que se distraen y fatigan con facilidad, debido a lo cual no logran, en muchos casos, cumplir con lo prometido. Es importante entonces darles reconocimiento cuando han logrado realizar una tarea de manera completa.

Lo anterior también se relaciona con la **capacidad para trabajar independientemente**. Debido a las características señaladas, al inicio de esta etapa muchos de los niños aún requieren de una supervisión constante respecto de su trabajo escolar. Sin embargo si padres y profesores han fomentado la autonomía desde muy temprano, los niños se verán más dispuestos a enfrentar situaciones cotidianas en conflicto y encontrarles soluciones.

Los educadores deben tener en cuenta este proceso, para estimularlos en razonamientos diversos y resolución de problemas, proponiéndoles actividades breves y variadas, dándoles tiempo para su ejercitación y dando pautas para que el alumno aprenda a planificar su trabajo escolar como una forma de proyectar y prever, así como anticipar las necesidades para lograr las metas propuestas.

Con esto se puede evitar que se vean y juzguen como incapaces y su autoestima sufra daños a causa de la aparente dificultad, lentitud o disminución de su rendimiento escolar.

Aquí, habría que considerar la postura de Erikson, psiquiatra que estudió el proceso de socialización, quién consideró que a esta edad, los niños y las niñas se encuentran

en la fase de Laboriosidad versus Inferioridad (etapa de la competencia) en la cual niños y niñas aprenden las habilidades más formales para la vida, percibiendo que las situaciones diarias se basan en el uso de reglas (en las relaciones con los pares, en el juego compartido, en las situaciones escolares). Es así que la necesidad de autodisciplina aumenta año a año y si se tiene confianza en sí mismo, confianza en los otros, es autónomo y tiene iniciativa, aprenderá a ser laborioso; sin embargo, si no posee dichas características se sentirá lleno de dudas hacia el futuro generando sentimientos de inferioridad.

Considerando todo ello, habría que favorecer espacios en el que experimenten el aprendizaje en la escuela como una experiencia real de trabajo, y por consiguiente, lo puedan asumir como tal.

Es por ello que la organización interna del curso, la forma en que se motive y estimule el trabajo en la sala de clases es fundamental en esta etapa, pues no se trata de pensar que el trabajo es algo que harán los niños en el futuro, es necesario que en el momento presente, los niños valoren la importancia y trascendencia de su trabajo escolar, no sólo individual sino también grupal.

Este último aspecto contribuiría a crear un clima de corresponsabilidad y solidaridad. Complementario a ello, la generosidad, la laboriosidad y perseverancia, se constituyen en valores y actitudes que impulsarán tanto a niños como a niñas, a obtener logros y satisfacciones personales y colectivas frente al trabajo escolar.

Al igual que los otros aspectos que se han revisado, niños y niñas pasan por diferentes etapas en cuanto a su **desarrollo moral**, lo que se relaciona, entre otras cosas, con la capacidad de comprender normas, la significación de éstas, la utilidad que pueden tener para el bien común y el propio, la capacidad de ponerse en el lugar de otro y de hacerse responsable de los propios actos, etc¹⁷.

17 Ver cuadro sobre desarrollo del juicio moral en "La propuesta educativa de Lawrence Kohlberg", en este capítulo.



Desde muy pequeño, el niño inicia un proceso que lo llevará, más adelante, a entender qué significa ser sujeto de derechos y deberes. Esto les hará capaces de establecer relaciones que se basen en negociaciones y acuerdos, sobre todo con los adultos.

En esta etapa comienza a elaborarse, a través de la experiencia y la capacidad reflexiva, un concepto de justicia e igualdad, la cual apunta a fundarse en el acuerdo logrado entre las partes: ¿qué es lo que él o ella puede hacer por mí? ¿Cómo podemos llegar a un acuerdo para que él o ella me dé lo que quiero o necesito?

Lo anterior influye en la forma en cómo se establece la convivencia social a esta edad. Durante el ciclo anterior se podía lograr un consenso y acuerdo entre los estudiantes para las reglas y normas de convivencia, siendo la palabra de los adultos todavía muy determinante a la hora de fijarlas.

Ahora, eso se hace más difícil, pues los alumnos y alumnas comienzan a desarrollar crecientes grados de autonomía en relación con las normas dictadas y establecidas por los adultos lo que se ve acentuado por el natural rechazo y oposición a ellas. También aparecen diferencias de opinión, valores, puntos de vista y prioridades entre los propios pares, aumentando la dificultad y complejidad para lograr acuerdos. No es de extrañarse entonces que en esta etapa también surjan dificultades y conflicto en relación con los adultos: rebeldía ante las normas y límites, contradicciones, conductas entendidas como “desadaptadas” por el mundo adulto, etc.

A pesar de eso, es también a esta edad que los niños y las niñas comienzan a salir de sí mismos para tomar una segunda perspectiva distinta a la propia. Entonces, una de las tareas y desafíos que viven, es lograr comprender que otra persona puede tener un punto de vista diferente al de ellos debido a que piensa y siente distinto. Al finalizar este ciclo deberían ser capaces de ponerse en el lugar del otro

(empatía), anticipar reacciones de los demás ante sus acciones y otorgar sentido a sus decisiones y acciones.

Sin embargo estos desafíos y competencias no siempre son posibles de lograr. De hecho están en permanente tensión con los mensajes que reciben los niños de la sociedad, mensajes individualistas que fomentan el consumismo, el pensar sólo en sí mismo, el no compartir. ¿Cómo poder entonces contrarrestar estos mensajes en la escuela, de manera que los niños experimenten y valoren la experiencia de reconocer la existencia del otro?

Por ejemplo, a través de situaciones en las que reflexionen respecto del sentido que tiene ayudarse entre los compañeros y compañeras, el que los más avanzados de la clase apoyen a los que entienden menos, el aprender a trabajar en equipo compartiendo responsabilidades, confiando en las capacidades de los demás y asumiendo tareas en pos de un objetivo común. Los niños y las niñas deben visualizar concretamente qué están haciendo, qué valor tiene el ser solidario, el ser colaborador, o respetar el bien común.

Cabe destacar en este punto que al dar una mirada a la etapa del desarrollo que atraviesan niños y niñas en este ciclo, se ha visto que en ella se presentan múltiples desafíos y conflictos que éstos deben aprender a enfrentar y resolver. La vida cotidiana de los púberes está llena de situaciones problemáticas que deben ir asumiendo. No se dice aquí, resolver, pues no siempre ese es el objetivo principal que se debe aspirar; más importante resulta que ellos adquieran las capacidades y habilidades para poder manejar y enfrentar situaciones de presión y conflicto.

En definitiva, la vida escolar también es fuente de desafíos y conflictos para los estudiantes. La escuela, y los adultos, están llenos de dudas y contradicciones. Muchas veces entonces los alumnos se ven enfrentados a mensajes contradictorios en cuanto a qué es lo justo, cuándo prima la verdad, quién o quiénes son sujetos de derechos, la verdadera libertad que se les otorga para tomar las decisiones, etc.



Hemos revisado los diferentes aspectos relacionados al desarrollo de los niños de 10 a 14 años, pero en medio de todas estas transformaciones **¿qué pasa con la experiencia familiar en esta etapa? ¿con las relaciones padres-hijos? ¿con la actitud de los padres hacia los niños?**

Conocer dichos aspectos puede ser de utilidad para los profesores en la medida que comprenda que la familia es una organización dinámica cuyas relaciones internas van variando según la edad de los hijos.

La familia de niños y niñas de 10 a 14 años necesita asimilar y acomodarse a las nuevas situaciones que viven sus hijos y a sus sentimientos. En esta etapa, los hijos e hijas están en interacción con otros grupos y dentro de ellos aparecen figuras significativas que pueden convertirse en modelos para ellos, por lo tanto, la familia tiene la necesidad de replantearse los límites internos y normas, lo que está en relación a: una reorganización del tiempo y espacio compartido en familia y redefinición de las relaciones entre los miembros (entre la pareja, padres-hijos y entre hermanos). En este período la familia también tiene que ampliar los límites externos, aquellos que distinguen a la familia del mundo exterior, favoreciendo de ese modo una mayor libertad e independencia de los hijos¹⁸.

Habría que preguntarse también cómo enfrenta esta etapa la familia que tiene conflictos. Al respecto, los estudios señalan que en algunas de esas familias, no existe un núcleo central que los una, por lo que sus miembros tienden a relacionarse más con el exterior que entre los miembros de la propia familia lo cual hace que la identidad familiar se pierda. Pero, por otro lado, también pueden existir familias en conflicto cuyas relaciones están centradas únicamente en su grupo familiar lo que imposibilita la apertura de sus miembros al mundo externo. Esto último interfiere en la satisfacción de las necesidades sociales e intelectuales de los niños ya que no pueden enriquecerse de diferentes experiencias.

Ahora bien, es cierto que el niño requiere que sus padres le den "libertad" para desarrollar sus intereses y necesidades propias de la edad, sin embargo, todavía en ciertas situaciones, demanda la cercanía, afecto, comprensión y aceptación por parte de ellos, y esto lo hace evidente en su actitud ambivalente hacia ellos. Al respecto, vale la pena recordar que al inicio de este período el niño y la niña tienen como característica el egocentrismo que forma parte de su proceso de búsqueda de identidad, sin embargo, ya a fines del período el joven deja atrás dicha característica, adquiriendo más estabilidad en cuanto a su apertura al mundo (no oscilante, como ocurre al inicio) y mostrándose más objetivo en cuanto a sus metas y logros.

Si la familia ha sido capaz de desarrollar estrategias para resolver sus conflictos entonces tendrá mayores probabilidades de enfrentar con éxito este período de edad de sus hijos y/o hijas.

A modo de conclusión, es posible afirmar que todos los cambios a nivel físico, emocional, social, cognitivo y moral conllevan a un replanteamiento de las relaciones consigo mismo y con el medio que los rodea, relacionándose esto con:

- el rechazo frente al otro sexo
- el refugio en su grupo de amigos, que generalmente son del mismo sexo
- el rechazo a lo dado, a la autoridad
- las actitudes indolentes con los padres

Estos nuevos comportamientos preocupan a la familia y a la escuela. Sin embargo, necesitan ser acogidos y comprendidos por los adultos. Estos últimos tienen la tarea de proporcionar afecto, comprensión y de representar paralelamente una figura de autoridad, otorgando reglas claras y coherentes.

En la medida que se reorganice la nueva identidad de los púberes, se asumirán a sí mismos/as con sus características, siendo entonces capaces de abrirse a los demás,



disminuyendo las actitudes de oposición, rechazo o aversión. Para que este proceso se dé, el púber necesita cierto tiempo y también condiciones de acogida y aceptación por parte de las personas que le son significativas. Se trata de un proceso de maduración emocional que sólo se comienza a cerrar hacia finales de la adolescencia.

Es necesario aclarar que si bien en esta etapa otras personas (como el grupo de pares) comienzan a constituirse en figuras significativas para los niños y las niñas, la familia y la escuela siguen siendo referentes de gran importancia para ellos.

Recomendaciones para los educadores

Desde ese punto de vista, algunas sugerencias que podrían ser consideradas por los profesores y profesoras serían las siguientes:

- Buscar diversos espacios de reflexión en torno a las características personales de niños y niñas del curso, con el fin de conocer sus debilidades y fortalezas, para así apoyarlos en el desarrollo de su autovaloración. A través de ello, los niños lograrían una mayor aceptación de sí mismos, propiciando que actúen más independientemente de las presiones grupales, ya que existiría una menor necesidad de sentir aprobación social para lograr cierto nivel de seguridad.
- El que los adultos estén conscientes de las características de los púberes, podría ayudarlos a comprender que los niños y niñas en esta etapa irrumpen con conductas incoherentes, de aceptación - rechazo, de autonomía - dependencia, de sociabilidad - retraimiento y que su papel como educador/formador puede ser decisivo en el logro de una personalidad estable.
- Los profesores podrían evitar al máximo actitudes de descalificación o ridiculización, para así facilitar el crecimiento emocional y social de los púberes.
- Promover el valor igualitario de las personas de la sociedad, fomentando sentimientos de tolerancia, empatía y respeto, en inicio con grupos inmediatos y, luego, con grupos más lejanos.
- Promover la creación grupal de normas y reglas, ya que cuando es uno el que participa activamente en la generación de normas o acuerdos, es más posible que exista un compromiso individual con estas, derivado de la sensación de pertenencia y bienestar del grupo.
- De esta manera se asocia el sentimiento de pertenencia con la necesidad y el sentido de las reglas, pudiendo ser estas entendidas como una forma de reciprocidad social y no como una "ocurrencia" de los adultos. Para ello puede resultar útil hacer el "ejercicio" de dar a conocer las razones de las decisiones que los adultos toman.
- Ayudar a niños y niñas a establecer límites entre él y su grupo de pares, llevándolos a reflexionar en torno a cuestionamientos como: ¿dónde termina el grupo, dónde empiezo yo y mis opciones, deseos y gustos?, ¿qué es lo que el grupo no me puede pedir?
- Lo anterior se relaciona también con la necesidad de promover la capacidad metacognitiva y metaafectiva de los alumnos, incentivándolos a que analicen la situación que enfrentan, a través de preguntas que pueden hacerse: ¿por qué quiero hacer esto?, ¿qué cosas favorables me ocasiona? ¿qué cosas desfavorables?, ¿Cómo me siento yo frente a una situación como ésta?, ¿qué sentirán mis amigos, compañeros, familia?, ¿de qué otra manera puedo responder a esta situación?, etc.
- Algo fundamental en todo esto, es que el profesor intente mantener una actitud consistente y sólida, recordando que las normas y valores que desea fomentar en niños, niñas y adolescentes se juega no en los discursos, sino en las actitudes y comportamientos cotidianos de los adultos significativos para ellos. Dichas actitudes y comportamientos crearían una atmósfera de trans-



parencia, confianza y respeto mutuo. Si esa atmósfera es creada, la relación con el niño será más fluida y le permitirá confiar en sus profesores en el caso que tenga alguna preocupación o problema.

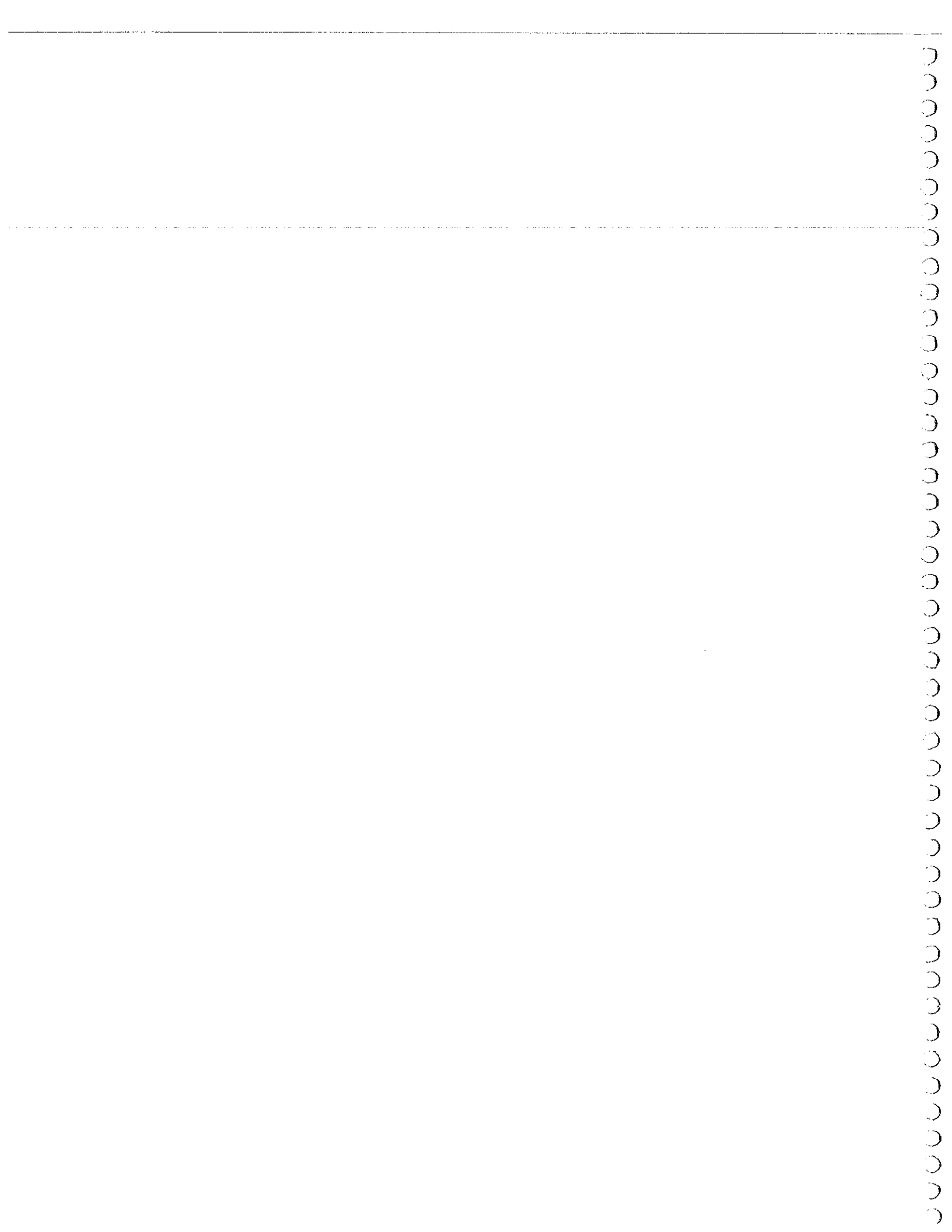
- Mantener el contacto con la familia de los alumnos intentando promover la cooperación y participación activa en el proceso de formación de los niños y las niñas.
- Respecto de la actitud hacia el aprendizaje que presentan los niños de esta etapa, los profesores podrían promover un aprendizaje más significativo contextualizando los aprendizajes a las realidades e intereses de los niños y las niñas.
- Además, podrían fomentar la responsabilidad escolar dando pautas a los niños respecto de cómo estudiar, cómo organizar el tiempo y planificar la tarea.



BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, F. (1998).**
La Formación Moral en la Escuela: Una mirada crítica y una propuesta. Editorial CIDE, Santiago.
- Alvarez, M. F. (1976).**
Consejo de curso, Profesor jefe, Orientación. En Cuadernos de Educación N° 60, editorial CIDE, Santiago.
- Censi, A. (1996).**
La costruzione sociale dell'infanzia. Editorial Franco Angeli, Italia.
- Gazda, G. (1972).**
Group Counseling. Editorial Allyn and Bacon, Inc. Boston.
- Elsner, V.; Montero, M.; Reyes, C.; Zegers, B. (1994).**
La familia: una aventura. Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Haeussler, I.M., Milicic, N. (1994).**
Confiar en uno mismo. Programa de Autoestima. Libro del profesor. Editorial Dolmen, Santiago de Chile.
- Icaza, B.; Mayorga, L.; Arellano, A. (1994)**
Familia y Escuela educando juntas. CIDE, Santiago de Chile.
- Lickona, Th. (1991).**
Educating for Character: How ours schools can teach respect and responsibility?. Editorial Bantam Books, USA.
- Lombardi, L.M.; Boggio, M.; Mele, F. (1995).**
Il volto dell'altro. Editorial Meltemi, Italia.
- Loos, S. (1991).**
Viaggio a Fantasia. Editorial Gruppo Abele, Italia.
- Marfán, J. (1997)**
La Educación Moral en la Escuela desde la Perspectiva de Lawrence Kohlberg. Editorial CIDE, Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (1998).**
Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (1996).**
Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica Chilena. Santiago.
- Ministerio de Educación de Chile (1990).**
Artículo 10 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Ley N° 18962. Diario Oficial.
- Ministerio de Educación de Chile (1999).**
Orientación. Programa de estudio de sexto año básico. Santiago.
- Osses, D. (1962).**
Organización de los Consejos de Curso y Función del profesor jefe en los establecimientos de Educación Profesional. Editorial Universitaria, Santiago.
- Puig, J.M. (1992).**
Educación Moral y Cívica. Colección transversales. Ministerio de Educación y Ciencia, España.
- Rogers, C.; Freiberg, H. J. (1996).**
Libertad y Creatividad en la Educación. Editorial Paidós.







*El Programa educativo “**En la escuela aprendemos a convivir**” busca contribuir al desarrollo de una comunidad educativa comprometida con la formación social y moral de sus alumnos y alumnas, de manera de favorecer que éstos lleguen a ser sujetos socialmente responsables, éticos en su actuar y comprometidos con la promoción de valores que apunten al logro de una sociedad más justa y democrática.*

El Programa está diseñado de manera tal que sea el o la profesora jefe quien lo implemente en la hora de Orientación o Consejo de Curso con sus alumnos y alumnas. De esta forma, a través de la puesta en marcha de este Programa, se espera desarrollar capacidades en los alumnos y alumnas para propiciar actitudes de respeto y responsabilidad, que puedan ser transferidos a los distintos ámbitos de su vida cotidiana: la escuela, la familia, el grupo de pares, y la comunidad social.



Erasmus Escala 1825
Santiago-Chile
e-mail:cide@cide.cl
www.cide.cl
Fono:(56-2) 6987153
Fax:(56-2) 6718051
Casilla postal: 13608
Santiago 21,Chile.