

**OFT Y CONVIVENCIA ESCOLAR:
LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA
"EN LA ESCUELA APRENDEMOS A
CONVIVIR"**

**CLAUDIA CÓRDOBA C.,
EDUARDO KIMELMAN F.
PATRICIA ROMERO M.,**

DOCUMENTO N°2

CIDE-2002

TABLA DE CONTENIDOS

1.	INTRODUCCIÓN	3
2.	CONTEXTO EDUCATIVO EN QUE SE DESARROLLA EL PROYECTO	3
3.	ANTECEDENTES DEL PROGRAMA "EN LA ESCUELA APRENDEMOS A CONVIVIR"	10
4.	PRESENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EFECTUADA ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2001	12
5.	REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA.....	22
6.	ANEXO: EJEMPLO ACTIVIDAD DEL PROGRAMA Y SU TRANSVERSALIZACIÓN EN EL CURRÍCULUM	32

1. INTRODUCCIÓN

El presente Documento de Trabajo tiene por finalidad presentar un conjunto de reflexiones, observaciones y aprendizajes efectuados en el marco de un proyecto de acción desarrollado durante los años 2000 y 2001 en dos escuelas municipales básicas de la comuna de La Reina.

A través de las siguientes páginas se pretende compartir una experiencia desarrollada en el marco de los OFT señalados por la Reforma Educacional, describiendo el diseño de la intervención efectuada, las dificultades y complejidades observadas durante el trabajo e incorporando algunas de las reflexiones elaboradas por el equipo durante el proceso.

Se ha considerado importante compartir esta experiencia de trabajo, sus avances y tropiezos, porque aquello podría iluminar a otros actores que deseen efectuar un esfuerzo en la misma línea. Esto cobra mayor importancia al considerar que el tema de los OFT y la convivencia escolar se constituye como uno de los desafíos a los que las comunidades educativas deben responder en la actualidad.

2. CONTEXTO EDUCATIVO EN QUE SE DESARROLLA EL PROYECTO

El proceso de Reforma Educacional centra gran parte de sus esfuerzos en propiciar un cambio en la orientación del proceso educativo, asumiendo que las políticas educacionales exitosas son aquellas en que “el sistema educativo se hace parte en la formación de valores, estimula el desarrollo del carácter, enseña a trabajar en equipo y a usar la iniciativa personal, y crea las bases para una convivencia responsable y disciplinada, y no se preocupa sólo del desarrollo cognitivo de los alumnos”¹.

En este marco, la Reforma Educativa Chilena asume como desafío central **contribuir a la formación integral de niños y niñas**, entendiendo que la escuela y el liceo deben preparar a los y las alumnas para actuar en situaciones de la vida real, fortaleciendo en ellos y ellas competencias y capacidades personales y sociales que contribuyan al desarrollo de una sociedad democrática. Así, se busca que éstos aprendan a relacionarse y convivir con otros a partir de valores como el respeto, la responsabilidad social y personal, la tolerancia, la justicia, el diálogo, entre otros. La relevancia otorgada a estos criterios fomenta un cambio en la orientación y la práctica de la educación, en el sentido de que

¹ “Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación”. Editado por la Presidencia de la República de Chile. Editorial Universitaria. Santiago, 1995.

más allá de enseñar contenidos se deben desarrollar capacidades y destrezas para el aprendizaje, y más que formar a los y las estudiantes en ciertos valores se debe fomentar la capacidad para discernir entre éstos”².

Desde este espíritu, la Reforma Educacional define una serie de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) para la Educación General Básica (Decreto 240/99) y para la Educación Media (Decreto 220/98), los cuales se introducen por primera vez en el curriculum escolar. Éstos tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben constituirse en el eje central desde el cual se articulan las actividades desarrolladas en el proceso educacional. Dichos objetivos 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”³.

La implementación de los OFT es una tarea que los establecimientos educacionales de todo el país deben asumir, integrándolos en las diversas instancias de la vida escolar⁴, promoviendo un mayor desarrollo personal y una formación ético valórica consistente, a través de ofrecer a los y las estudiantes diferentes oportunidades de poner en juego las actitudes y competencias que buscan ser intencionadas.

En este sentido, la propuesta ministerial se caracteriza por propiciar la consideración de la cotidianidad de los y las alumnas desde una perspectiva integral que incorpore la relación intrapersonal e interpersonal. Por otra parte, los ámbitos que se plantean para trabajar los OFT recogen aspectos propios de la realidad de los alumnos y el entorno en que ellos se desenvuelven, y se espera que sean enriquecidos con todas aquellas temáticas que respondan a las nuevas demandas y desafíos que la sociedad plantea.

Coherentemente con ello, la propuesta releva los conceptos de aprendizaje significativo y pertinencia, los cuales promueven que el alumno “construya, modifique, diversifique y coordine sus esquemas, estableciendo de un nuevo modo redes de significados que enriquecen su conocimiento del mundo físico, social y potencien su crecimiento personal”⁵. Estos aprendizajes deben dar

² García - Huidobro, J.; Cox, C. “La Reforma Educacional Chilena 1990-1998. Visión de conjunto”, en “La Reforma Educacional chilena”. García - Huidobro, J. (editor). Editorial Popular, España. 1999. Pág. 13.

³ Ministerio de Educación de Chile. Mayo de 1998 “Objetivos Fundamentales y Contenidos mínimos obligatorios de la Educación Media”.. Pág. 19.

⁴ Ministerio de Educación, 1998. Pág. 24 a 26.

⁵ Cfr. Coll, C. “Aprendizaje Escolar y Construcción del Conocimiento” Editorial Paidós. Buenos

respuesta a los problemas y conflictos más urgentes que los y las estudiantes experimentan, favoreciendo que ellos sean capaces de elaborar análisis y lecturas comprensivas de la realidad. Es decir, que desarrollen 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 reflexivamente asumidos.

Por tanto, la propuesta de OFT indica la necesidad de considerar diversos aspectos que están a la base de su implementación en una comunidad escolar, tales como:

- generar condiciones favorables a nivel de los docentes, directivos y padres para reflexionar en torno a los aspectos valóricos presentes en sus prácticas, a las formas de convivencia que sustenta el establecimiento y a la necesidad de implementar cambios al respecto;
- considerar las características del clima organizacional de manera de potenciar un estilo de relaciones humanas que favorezca la instalación de los valores y actitudes que promueven los OFT a nivel de toda la comunidad educativa;
- favorecer espacios de reflexión pedagógica respecto a la determinación de los contenidos y diseño de metodologías y materiales educativos más adecuados para trabajar los valores, actitudes y comportamientos que promueve el establecimiento;
- realizar experiencias educativas concretas en torno a dichos temas.

Los OFT en el currículum escolar

Que el sistema educativo se plantee como desafío la formación social y moral de sus estudiantes, no es un asunto reciente. De hecho esta preocupación aparece en el Decreto Ley de Educación Primaria Obligatoria, de 1929: "La educación dada en las escuelas primarias tendrá por objeto favorecer el desarrollo físico, intelectual y moral del niño de acuerdo a las necesidades sociales y cívicas del país"⁶.

Sin embargo, los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), definidos desde la Reforma Educacional actual, se introducen por primera vez en el currículum

Aires, 1994.

⁶ Castro, E. "Modernización del currículum de la escuela chilena y educación en valores". En Revista Pensamiento Educativo. Vol. 18. "Educación en valores". Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago, 1996. Pág. 336.

escolar, y buscan constituirse en el eje central desde el cual se articulen las actividades desarrolladas en el proceso educativo.

Más específicamente, los Objetivos Transversales para la educación básica deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a guiar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otros y con el mundo.

Así, los OFT han sido organizados en ámbitos, para cada uno de los cuales se han definido propósitos generales y capacidades que buscan ser promovidas a través de éste. Tanto para la Educación Básica como para la Media se han definido los siguientes:

- Formación ética
- Crecimiento y auto afirmación personal
- La persona y su entorno

En el caso de la Educación Media se ha incluido además el ámbito del Desarrollo del Pensamiento y OFT de Informática.

La propuesta ministerial señala que la implementación de los OFT, puede ser realizada desde varios espacios en el currículum escolar:

A nivel del **currículum explícito**, se pueden desarrollar distintas actividades, tanto dentro como fuera del aula, de manera de que los aprendizajes y experiencias escolares fortalezcan en todos sus espacios los valores y actitudes definidos desde la concepción filosófica que sustenta los OFT. Magendzo y Dueñas⁷ han efectuado un importante aporte en este ámbito, al explicitar seis principios para una didáctica de los OFT los cuales permiten orientar la incorporación de OFT en los diversos sectores y subsectores de aprendizaje⁸. Desde dichos principios se considera a los estudiantes como participantes activos del proceso de enseñanza – aprendizaje, como sujetos capaces de construir su propio conocimiento, comprometiéndose en procesos de toma de decisiones, investigación, indagación experimental y resolución de problemas. En este tipo de aprendizaje es importante la conexión de la escuela con la vida, con el entorno, convirtiéndose el medio en una gran aula abierta o lugar de aprendizaje.

A nivel del **currículum implícito**, es fundamental entender que la implementación de estos objetivos hace partícipes a directivos y directivas,

⁷ Magendzo, A.; Dueñas, C. (2000) "Ser y conocer. Objetivos Fundamentales Transversales en

los sectores del currículum". Ministerio de Educación. Grupos Profesionales de Trabajo.

⁸ Se señalan los principios de Integración, Recurrencia, Gradualidad, Coherencia, Problematización y Apropriación.

profesores y profesoras, personal administrativo, padres y madres, alumnos y alumnas, y la comunidad en general. 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. Por ejemplo, si una comunidad educativa desea formar a niños, niñas y adolescentes, 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.

Así mismo, el tipo de práctica docente reviste importancia en la medida que los y las profesoras son adultos significativos, pasan gran parte de su tiempo en contacto directo con ellos y, en tanto, llegan a constituirse en personas que tienen una gran influencia en su formación social y moral.

En ese sentido, sin dudas, la implementación plena de los Objetivos Fundamentales Transversales, a nivel de las comunidades educativas, apela a **un cambio a nivel de la cultura y las prácticas de la convivencia escolar**. Incorporar efectivamente los OFT pasa por analizar de qué manera se establecen las relaciones al interior de la escuela, cuáles son las reglas implícitas de éstas y con qué aspectos se relacionan. Esto otorga un nivel de complejidad considerable a la implementación de OFT, en la medida que se hace necesario promover y asegurar procesos permanentes de reflexión y crítica.

Se entiende cultura escolar como "las normas, los valores e imágenes que comparten sus miembros y que constituyen el marco en que se produce el aprendizaje y la instrucción"⁹. La cultura en una organización, se conserva a través de las costumbres y tradiciones presentes en dicha organización, "la manera de hacer", lo que se relaciona con la idea de "así se ha hecho antes y se continuará haciendo". La escuela no escapa a esta aseveración, también ella se ve envuelta en estas tradiciones, en costumbres, maneras de hacer las cosas, distribución de cursos, docentes, alumnos, formación, actos cívicos, horarios, etc. De esta forma, la incorporación efectiva de los OFT - en tanto cambio cultural - implica un desafío importante para las escuelas.

⁹ Gibaja, R y Sarlé P. El contexto social de la escuela. En Gibaja, R.; Eichelbaun de Babbini, A. M. La educación en la Argentina. Trabajos actuales de investigación". B. Aires, Editorial La Colmena, pp 105.

En esa misma línea, Dupriez¹⁰ al mencionar los cambios que propugna una reforma señala que ésta no llega a un lugar vacío, sino que más bien hace su aparición en establecimientos que tienen una historia, un modo de resolver el desafío del proceso enseñanza - aprendizaje, un cierto tipo de relaciones entre actores, e incluso que poseen una cultura que los distingue de otros.

Cabe señalar que los procesos de cambio cultural resultan difíciles, no sólo por la resistencia al cambio sino, y principalmente, porque la escuela es un microsistema que forma parte de una realidad mayor que hace múltiples demandas al docente, quien muchas veces cuenta con pocos recursos materiales y humanos para implementar nuevas prácticas pedagógicas.

Los OFT y la convivencia escolar

Desde la Reforma Educacional se plantea que la escuela y el liceo deben preparar a los y las alumnas para *actuar en situaciones de la vida real*, fortaleciendo en ellos y ellas actitudes y competencias que logren posicionarlos como sujetos *capaces de convivir en una sociedad pluralista y democrática*, asumiendo sus *responsabilidades* como individuos en la sociedad y velando por el resguardo de sus *derechos*.

Como ha sido mencionado, las orientaciones que guían los procesos de modernización del sistema educacional plantean la urgente necesidad de potenciar el desarrollo socio - afectivo de niños, niñas y jóvenes. De esta manera, el actual desafío consiste en intencionar en las nuevas generaciones capacidades que les permitan *insertarse de manera activa en la sociedad*, a través de una formación en la que se integren *aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales*.

El ser humano individual es un ser social, lo que implica que la convivencia es nuestra condición esencial, de ahí que resulte fundamental que los establecimientos educacionales no sólo consideren esta realidad, sino que la instalen y desarrollen activamente en su interior. Arellano¹¹ destaca su relevancia planteando que en las escuelas y liceos *"diariamente se congregan*

¹⁰ Dupriez, Vincent y Maroy, Christian (1997) "El sistema Escolar como Montaje Híbrido: ¿Qué Redefinición del Establecimiento?" En Revista de Tecnología Educativa, volumen XIV, N°1-2, año 2000, CPEIP y OEA, Santiago de Chile. Páginas 149 a 176.

¹¹ Arellano, M. (1994) en "Convivencia Social. Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela". Corporación de Promoción Universitaria CPU.

grupos de personas de diferentes edades y a veces también de diferente sexo, las que además pueden tener diferentes creencias, costumbres, valores; diariamente comparten un espacio físico y también muchas expectativas. Esta situación social se puede potenciar constituyéndola en el más idóneo y natural medio educativo".

Desde el enfoque del desarrollo moral, educar a niñas y niños para la convivencia cobra especial sentido y relevancia: "la forma de convivir socialmente y los principios por los que una persona se rige para orientar su convivencia social, constituyen el nivel o estadio de desarrollo moral con que esa persona opera"¹².

A lo largo del ciclo escolar, niños y niñas van cambiando la forma de enfrentar lo social y la forma en que se van relacionando entre sí y con el mundo adulto. Esto se debe a que, progresivamente, superan estadios del desarrollo y avanzan en sus etapas. Por lo anterior, el curriculum deberá hacerse cargo de favorecer e intencionar situaciones de aprendizajes vinculadas con los contenidos mínimos de la enseñanza que permitan que niños y niñas desarrollen valores, actitudes, habilidades sociales y comunicativas, en pos de favorecer un aprendizaje orientado al fortalecimiento de la convivencia social.

El enfoque del desarrollo moral entrega bases y fundamentos necesarios para planificar e intencionar estos aprendizajes en el contexto escolar. El razonar moralmente y analizar situaciones de la vida cotidiana que revisten un dilema moral, permite desarrollar la capacidad de trascender la perspectiva individual e incorporar la perspectiva de "los otros" con los cuales se interactúa y convive en el discernimiento ético.

Otro aspecto fundamental a desarrollar en el curriculum escolar es el fortalecimiento de la capacidad de niñas y niños para tomar decisiones en forma libre, responsable y autónoma. De este modo se estará promoviendo y estimulando el paso desde una moral heterónoma a una moral autónoma, donde el profesor juega un rol mediador y no impositivo: "Si la escuela impulsa a realizar una reflexión permanente acerca de la propia conducta y de la conducta grupal, estará creando las condiciones para el desarrollo y actualización de las habilidades que están a la base de la convivencia social"¹³.

¹² Halcartegaray, M.; Mena, I. (1993) "La perspectiva del desarrollo moral" en: Convivencia social en la enseñanza media. Editado por CPU. Santiago de Chile. Pág. 167

¹³ Halcartegaray, M.; Mena, I (1993) Idem, pág. 169.

Desde esta perspectiva, el sistema escolar es concebido como un espacio privilegiado para la formación de competencias que posibiliten la convivencia entre las personas. Dicha instancia es entendida como una "microsociedad", ya que allí cotidianamente se ofrecen oportunidades para poner en práctica actitudes y comportamientos: docentes, alumnos, alumnas, directivos, personal auxiliar, se relacionan entre sí constantemente a lo largo de muchos años, surgiendo, en sus interacciones, conflictos y tensiones propios de las relaciones humanas.

Es así que la propuesta de OFT ha considerado como un aspecto relevante el formar personas que participen de manera activa y crítica en los procesos sociales que los involucran, considerando a su vez principios éticos que aseguren el respeto mutuo y el bienestar común, de manera que *la formación en y para una convivencia social armónica* es uno de los aspectos más relevantes de esta propuesta ministerial.

Por otra parte, es necesario considerar que las interacciones que se dan al interior de las comunidades educativas, se encuentran íntimamente vinculadas con las *relaciones de poder* existentes al interior de estos¹⁴, por tanto resulta fundamental que la institución escolar haga una opción por *"revisar sus patrones y normas de convivencia y funcionamiento, para luego desarrollar y promover en el vivir cotidiano un estilo de convivencia social más democrático"*¹⁵.

En consideración a lo anterior, el éxito de cualquier intervención tendiente a formar a alumnos y alumnas para una convivencia armónica en la escuela, dependerá por una parte del nivel de *coherencia que se logre articular entre el discurso y la realidad que se vivencia* en la comunidad educativa; y por otra, *la participación de todos los estamentos de ésta*. Alumnos y alumnas aprenderán a convivir más armónicamente en un medio que legitime y proporcione oportunidades de aprendizaje concretas, en una convivencia social respetuosa y responsable.

¹⁴ Magendzo, A.; Donoso, P.; Rodas, M. "Los Objetivos Fundamentales Transversales de la Educación". Editorial Universitaria, Santiago, 1997. Pág. 27.

¹⁵ Peluchonneau, P.; Romagnoli, C. "Convivencia Social. Perspectivas y proposiciones de experiencias nacionales y extranjeras para educar la convivencia social en la escuela". Corporación de Promoción Universitaria CPU, 1994. Pág. 36.

3. ANTECEDENTES DEL PROGRAMA “EN LA ESCUELA APRENDEMOS A CONVIVIR”¹⁶

El Programa “En la escuela aprendemos a convivir” se origina en un proyecto iniciado en el año 1998, cuyo objetivo central era desarrollar una propuesta metodológica que permitiera abordar el tema de la formación moral y social de niños y niñas durante el segundo ciclo de enseñanza básica¹⁷.

Su origen y sentido se relaciona íntimamente con la propuesta de Objetivos Fundamentales Transversales presentada desde la Reforma Curricular, de manera que este proyecto, se planteó como principal desafío la elaboración de herramientas concretas que facilitaran el trabajo en torno a los OFT en las comunidades educativas.

Es así como el núcleo del trabajo estaba dado por la elaboración y validación de un **conjunto de materiales educativos** que abordaban el tema de la formación social y moral de niños y niñas, junto con ofrecer actividades complementarias para trabajar con padres, madres y apoderados a fin de fortalecer la relación de colaboración entre familia – escuela en este ámbito.

La propuesta entendía a los espacios curriculares de *Consejo de curso* y *Orientación* como los apropiados para la utilización de los materiales educativos con niños y niñas (por su parte, el material destinado a las familias, sería utilizado en reuniones de apoderados). La elección de dichos espacios curriculares se relaciona con el lugar que la Reforma Educacional ha asignado a cada uno de ellos. Por un lado, el sentido del Consejo de curso se centra en “cumplir un decisivo papel en el proceso formativo de los alumnos, como un espacio de reflexión, debate de las necesidades, problemas y expectativas de los alumnos y de planificación compartida de los trabajos a realizar para satisfacer dicha demanda”¹⁸. Por su parte, el subsector de Orientación, es entendido como un espacio que permite ofrecer a niños y niñas oportunidades para trabajar en

¹⁶ Esta línea de trabajo desarrollada por el CIDE, ha contado a partir de 1998 con el apoyo financiero de la Fundación Argidius.

¹⁷ La elección de iniciar este trabajo con el segundo ciclo básico, se basó en que niños y niñas ingresan a dicho ciclo alrededor de los 10 años y lo finalizan aproximadamente a los 13 años, coincidiendo este período con la pubertad, etapa del desarrollo caracterizada por importantes cambios físicos, sociales, emocionales, cognitivos que permiten avances en el desarrollo del juicio moral. Junto a ello, diversas investigaciones apuntan a que para que niños y niñas afronten con más y mejores herramientas la adolescencia, es recomendable iniciar procesos reflexión y aprendizaje de habilidades para la toma de decisiones responsable, en etapas previas a ella. A pesar de la importancia este período en la vida d eniños y niñas, se constató la escasez de materiales educativos dirigidos específicamente a este ciclo de enseñanza.

¹⁸ Decreto 40/96.

forma participativa aspectos específicos de su formación afectiva, social y académica, incorporando elementos tales como el desarrollo equilibrado y armónico de su personalidad, la conformación progresiva de su proyecto de vida, y la convivencia del curso como grupo humano¹⁹

A fin de elaborar los materiales educativos, se realizó un proceso de diagnóstico que permitió recoger información acerca del funcionamiento de los espacios de Consejos de Curso y Orientación en el segundo ciclo básico, junto con detectar los temas y habilidades que ponen en juego niños y niñas en su realización. Dicho proceso contempló la realización de observaciones de aula, entrevistas grupales con estudiantes, entrevistas grupales con familias y entrevistas individuales con docentes del segundo ciclo básico, de cinco escuelas básicas de la Región Metropolitana²⁰.

Una vez que los materiales educativos fueron diseñados, se inició el proceso de validación. Éste contempló la realización de observaciones de aula para evaluar el funcionamiento de las actividades en los diferentes cursos, junto con la realización de reuniones de seguimiento periódicas con los docentes que utilizaban el material, a fin de recoger sus impresiones acerca de lo sucedido con sus respectivos cursos. El proceso de validación fue desarrollado en conjunto con dos de las escuelas que habían participado en la fase diagnóstica²¹ y otras dos escuelas de la IX región. La información recabada a través de este trabajo, permitió efectuar los ajustes necesarios a los materiales diseñados y contar con una versión definitiva. Fue así como en mayo del año 2000 se publica el Programa "En la escuela aprendemos a convivir".

La experiencia acumulada hasta entonces - en colaboración directa con docentes, estudiantes y sus familias - abrió nuevas interrogantes y desafíos, puesto que fue posible constatar que un mismo material educativo puede funcionar de diferente manera en diferentes contextos. Se observó que la utilización que se hacía de éste, difería entre un docente y otro, aún cuando pertenecieran a la misma comunidad educativa.

Este hallazgo hizo visible la necesidad de fomentar **procesos de reflexión conjunta** entre los miembros adultos de la comunidad educativa, de construir criterios y un lenguaje común y de observar las incoherencias y/o distancias

¹⁹ Ministerio de Educación. "Programa de Estudio Orientación". Planes y Programas Educación

Básica. www.mineduc.cl.

²⁰ Escuela Alemania (Paine, Municipalizada), Colegio José Manuel Balmaceda (Peñaflor, Particular subvencionada), Colegio Jesualdo (Ñuñoa, Particular), Escuela Mercedes Marín del

Solar (Providencia, municipalizada), Escuela Lonquén (Calera de Tango, municipalizada)

²¹ Colegio José Manuel Balmaceda y Escuela Mercedes Marín del Solar.

existentes entre el “discurso oficial” y lo que efectivamente se enseña a los estudiantes en el ámbito de la formación social y moral cotidianamente. Todo aquello en virtud de potenciar que la comunidad educativa de manera conjunta, logre hacerse cargo de este aspecto del desarrollo de niños y niñas.

En relación a estos desafíos, en marzo del año 2000 se dio inicio a un nuevo proyecto, el cual se planteó como objetivo central proporcionar a los y las docentes de educación general básica de escuelas municipales, un espacio de actualización, reflexión profesional y experimentación acerca del proceso de enseñar y aprender los Objetivos Fundamentales Transversales y su vinculación con el fortalecimiento de la convivencia escolar. Esto sería posible de concretar a través del desarrollo de un **curso de capacitación** centrado en el tema de la *convivencia escolar* y la *utilización de los materiales educativos del programa*, junto con el desarrollo de un **proceso de acompañamiento** a los y las docentes participantes en la puesta en práctica de éstos con sus respectivos cursos.

Si bien, hasta entonces se había trabajado sólo con el segundo ciclo básico, en la medida que el proyecto se planteó potenciar que la comunidad educativa en su conjunto se hiciera cargo del tema, resultaba pertinente integrar en un trabajo colectivo y coordinado tanto a docentes de niveles preescolar, primer y segundo ciclo básico. Esto implica además el desafío de elaborar – paralelamente al curso de capacitación y el seguimiento - materiales educativos para el nivel preescolar y primer ciclo básico.

4. PRESENTACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EFECTUADA ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2001

Difusión y Convocatoria

A comienzos del año 2000, el equipo centró sus esfuerzos en establecer una relación de mutua colaboración con un grupo de escuelas básicas municipalizadas que estuviesen dispuestas a participar de la iniciativa y que pertenecieran a una misma comuna. Para iniciar los contactos necesarios, se utilizó como criterio el que las escuelas hubiesen desarrollado su Proyecto Educativo Institucional y que el tema de la formación social y moral estuviese presente dentro de sus principales intereses. Fue así que se estableció contacto con el Departamento de Educación de la Corporación de la Municipal de La Reina.

En un primer momento se coordinaron reuniones con las autoridades municipales de educación; se efectuó una presentación del proyecto y del trabajo que se esperaba desarrollar con las escuelas interesadas. A partir de

estas conversaciones, las autoridades de la Corporación manifestaron su interés y voluntad para que el proyecto se desarrollara en algunas escuelas de su comuna, ofreciendo las facilidades para ello.

De este modo, se organizó una serie de actividades de sensibilización y difusión del proyecto en las escuelas básicas de la comuna. En una primera instancia, se convocó a los directores y su equipos para dar a conocer el proyecto y evaluar la factibilidad de realizarlo en su respectivos establecimientos, solicitándoles que antes de tomar una decisión sobre su participación, discutieran con sus docentes la pertinencia y posibilidades de implementar el proyecto. Esto debido a que el equipo consideró como un requisito fundamental que las comunidades educativas se incorporaran al trabajo de manera voluntaria.

A pesar del interés demostrado por los establecimientos convocados, no todos se sumaron al proyecto. La principal razón otorgada para no participar de éste aludía a la sobrecarga de trabajo tanto de los docentes como de los directivos, quienes debían dar cuenta de compromisos ya adquiridos con otros programas, proyectos e iniciativas.

Diagnóstico

Cuatro fueron la escuelas que decidieron involucrarse en este esfuerzo, desarrollándose con ellas un proceso de diagnóstico. Los objetivos de esta fase fueron varios, entre los que se destacan los siguientes:

- conocer las particularidades de la convivencia escolar entre los actores de cada escuela;
- conocer la forma en que los profesores desarrollan la labor de formación moral y social de sus alumnos;
- abrir un espacio de opinión y reflexión entre los docentes en torno a dichas temáticas;
- contar con información adecuada para elaborar materiales educativos pertinentes al ciclo-escolar y primer ciclo básico;
- difundir los objetivos del Proyecto e insertarse en la dinámica escolar.

En función del logro de estos objetivos, el diagnóstico se realizó combinando un conjunto de técnicas de relevamiento de información (entrevistas individuales, entrevistas grupales y observaciones), dirigidas éstas especialmente a los actores del ciclo pre-escolar y primer ciclo básico (profesores, apoderados, niños y niñas, y autoridades escolares).

Más allá del objetivo de recabar información y de abrir un proceso de debate y opinión sobre las temáticas tratadas, se consideró que la realización del diagnóstico era de suma importancia para la futura marcha del Proyecto, ya que permitiría la inserción del equipo CIDE en la dinámica cotidiana de las escuelas. Esto, considerando que el trabajo más intenso con las comunidades educativas sería efectuado durante todo el año siguiente (2001), siendo necesario entonces establecer y fortalecer una relación de colaboración estrecha y una comunicación fluida con cada escuela participante.

Hacia fines del año 2000, se realizó una devolución de información a las comunidades educativas y una serie de acciones de sensibilización respecto de la importancia de continuar trabajando en el tema de la formación social y moral de los y las estudiantes.

Desarrollo de curso de capacitación y seguimiento

En marzo del año 2001, se dio inicio a un proceso de coordinación y negociación con las comunidades educativas para el desarrollo del curso de capacitación y al seguimiento del cual debían participar todos los docentes de la escuela.

Fue entonces que las posibilidades de dos de las escuelas que venían participando, se vieron francamente disminuidas. Éstas no contaban con suficiente tiempo para el desarrollo de las siguientes actividades del proyecto; ambas se encontraban fuertemente comprometidas en otros desafíos no siendo viable su participación en el proyecto.

De esa manera, el proceso completo contenido en la propuesta original, fue desarrollado con dos escuelas²² municipales, puesto que si bien éstas también mostraban algunas dificultades en la asignación de tiempos, fue posible resolver la situación. En un caso, esto se debió a un exitoso proceso de negociación y coordinación, y en otro, a la existencia de un tiempo asignado a autoperfeccionamiento, dentro de la jornada laboral de los docentes.

Aquello permitió llegar al acuerdo de efectuar sesiones de capacitación quincenales (cuatro horas cada una) y sesiones de seguimiento mensuales (dos horas cada una), a partir del mes de abril y hasta diciembre, es decir, durante nueve meses. Dichas sesiones serían desarrolladas en los mismos establecimientos educacionales, con el fin de disminuir los requerimientos hacia los docentes.

²² Escuela República de Chipre y Liceo Eugenio María de Hostos.

En relación a los contenidos abordados a través del curso de capacitación, en un primer momento se definió trabajar sobre la cultura escolar y la convivencia, provocando la reflexión de los docentes y colaborando a que ellos logran un mejor conocimiento del medio en el que actúan y de su propia práctica en él. Esta etapa era importante en la medida en que se esperaba preparar a los docentes para que aplicaran las actividades del Programa con un mejor dominio técnico y con una perspectiva más clara del medio sobre el cual las van a aplicar.

Los ejes temáticos y objetivos pedagógicos definidos para esta primera etapa fueron:

Ejes Temáticos	Objetivos pedagógicos
<p>Estilos de convivencia en el contexto escolar</p>	<p>Se consideró de suma importancia iniciar la capacitación entregando elementos de comprensión y distinción relativos a la convivencia escolar, tanto en lo que atañe a la relación entre los alumnos, entre ellos y los docentes, entre los docentes mismos, y entre ellos y las autoridades escolares.</p> <p>Por ello, y con la intención de profundizar en el conocimiento de las realidades de aula, se otorgó a este objetivo un tiempo largo de trabajo, y se planteó a los docentes la tarea de realizar un diagnóstico de la situación de convivencia en sus aulas.</p> <p>Contar con un buen diagnóstico se tornó central en la etapa de planificación de las actividades que cada docente debió aplicar en su curso, ya que se esperaba que las actividades no fueran realizadas mecánicamente sino que fueran elegidas en función de los problemas o desafíos planteados desde el diagnóstico.</p>
<p>El papel del docente como mediador de aprendizajes</p>	<p>Junto con conocer las características de sus alumnos y la forma en que estos se comportan y conviven, se consideró central que los docentes reconozcan su papel de mediadores en esos procesos y adquirieran elementos técnicos para revisar y mejorar sus prácticas.</p> <p>Este eje trató de poner en el centro de la acción pedagógica al docente, relativizando los alcances de instrumentos de aprendizaje y procurando que cada docente asuma un papel protagónico en la relación educativa.</p>
<p>Las metodologías activo-participativas y materiales educativos como herramientas para el logro de aprendizajes significativos</p>	<p>Una vez trabajado el diagnóstico de la convivencia en el aula y el papel que le cabe al profesor/a en dichos procesos, se introdujo la temática de las metodologías participativas y de los materiales educativos en el proceso educativo. El objetivo de este eje de trabajo consistió en proveer de dichos conocimientos a los docentes, de manera tal que ellos pudieran comprender el sentido del diseño de las actividades del Programa y, a la vez, estuvieran capacitados para modificarlas y adecuarlas a sus realidades.</p>

En una segunda etapa de la capacitación, habiendo ya introducido conceptos básicos para comprender el sentido de los materiales y la estrategia educativa elaborada por el Programa, los docentes accedieron a las actividades propuestas por éste, a fin de que fuesen trabajadas de manera planificada con sus respectivos cursos (tanto con estudiantes como con sus familias).

En ese marco, el espacio de capacitación tomó como objeto de análisis a las mismas actividades del Programa, intentando que a partir de ellas los docentes desarrollen elementos conceptuales y prácticos en torno al tema de los OFT y a su incorporación plena al currículum.

Los ejes temáticos y objetivos pedagógicos definidos para la segunda etapa fueron:

Ejes Temáticos	Objetivos pedagógicos
<p align="center">Conceptualización de los OFT</p>	<p>El trabajo de definir claramente qué son los OFT es tremendamente relevante, pues de esa claridad depende que la estrategia del Programa, por intermedio de la ejecución de las actividades, tenga el sentido que se busca imprimir.</p> <p>Por ese motivo es que, primeramente, se contextualizó el proceso de Reforma Educativa en marcha, abordando el papel que tiene la propuesta de OFT en ella. Asimismo, se hizo hincapié en establecer las diferencias de los OFT respecto a la enseñanza de valores y a cómo ha sido entendida tradicionalmente la formación social y moral en las escuelas.</p>

<p>Didáctica de los OFT</p>	<p>Junto con comprender la propuesta ministerial de OFT y avanzar en su definición, se hace necesario abordar la didáctica de los mismos, ya que de esa manera se torna más clara la particularidad y alcance de los OFT.</p> <p>En ese sentido, se abordaron los principios didácticos propios del trabajo con OFT, a la vez que se insistió en la necesidad de trabajarlos conjuntamente con los OFV²³.</p> <p>Para trabajar sobre este eje se volvieron a revisar elementos de la relación pedagógica tratados en la primera etapa de la capacitación, pero centrados en los OFT.</p>
<p>Evaluación de OFT</p>	<p>Así como los OFT tienen unos principios didácticos que les son propios, también sucede lo mismo en el ámbito de la evaluación.</p> <p>Es así que se revisaron las particularidades que implica la evaluación de OFT, definiendo y construyendo a la vez instrumentos de evaluación aplicables a situaciones concretas.</p>

²³ Objetivos Fundamentales Verticales

Desarrollo de proceso de acompañamiento a la aplicación de materiales

Las reuniones asignadas para el seguimiento del Programa tuvieron dos etapas y dinámicas bien diferenciadas.

En un primer momento (marzo a mayo) se trabajaron aspectos conceptuales relativos a la práctica docente en torno a la formación social y moral de los alumnos, intentando generar una reflexión empírica que ayudara a que los docentes revisaran sus prácticas pedagógicas relativas a esa área de aprendizaje. El objetivo del seguimiento en esta primera etapa fue el de preparar a los docentes, desde sus propias experiencias, para incorporar y aplicar las actividades educativas que propone el Programa. El material de trabajo utilizado en esta etapa consistió en lecturas y ejercicios acordes al tema y al objetivo.

Una vez que se entregaron todas las actividades del Programa a los docentes y que cada uno de ellos procedió a planificar la aplicación de las mismas en su curso, se inició una segunda etapa del seguimiento (junio a octubre). Durante ésta, las reuniones se transformaron en un espacio de intercambio pedagógico entre los docentes en torno a sus experiencias, resaltando aprendizajes, dificultades, etc. Tal como se señala, el objeto de esta segunda etapa del seguimiento fue la reflexión pedagógica concreta respecto de las actividades y del rol del docente en ellas. El material de trabajo que se utilizó fueron las mismas actividades y guías temáticas que ayudaron a focalizar la discusión.

Evaluación de la capacitación y el seguimiento

Al finalizar la capacitación y el seguimiento, se efectuó una evaluación de ésta recogiendo las opiniones de los y las docentes participantes respecto de sus aprendizajes a través del proceso desarrollado durante todo el año escolar.

A continuación, se señalan los aspectos que aparecen con mayor frecuencia en las opiniones de los y las docentes con las cuales se trabajó, siendo necesario diferenciar entre dos ámbitos de aprendizajes: *contenidos* y *relaciones interpersonales*.

A nivel de los *contenidos*, los y las docentes destacan que a través del curso de capacitación han logrado una mayor comprensión del sentido, la implicancia y los desafíos de la incorporación de los OFT en su trabajo cotidiano. Se señala que éstos pueden ser abordados en diversos espacios curriculares, que el trabajo que se desarrolle respecto de ellos debe ser integrado a los contenidos de los

subsectores, que es necesario efectuar planificaciones e intencionar las acciones educativas²⁴:

"La transversalidad está presente en cada momento y no es exclusivo de una asignatura sino de todas". (Docente participante)

"...a partir de un objetivo transversal podemos plantearnos objetivos en los diferentes subsectores". (Docente participante)

"Los OFT deben estar presentes en todo el quehacer educativo y se deben evaluar". (Docente participante)

"Los OFT se deben planificar". (Docente participante)

Desde nuestra perspectiva, este hallazgo se constituye como un logro de gran importancia en la medida que uno de los aspectos observados a través de la experiencia de trabajo en esta temática, es la fuerte tendencia a entender los OFT como *"algo que siempre se hace y que forma parte del trabajo cotidiano del profesor"*, sin que exista claridad suficiente acerca de las implicancias conceptuales y prácticas de la nueva propuesta.

En relación a lo anterior, los y las docentes destacan que el curso de capacitación se constituyó como una instancia para conocer y probar una metodología concreta para abordar los OFT en el aula, aludiendo con ello a los materiales del Programa *"En la escuela aprendemos a convivir"*. Aquello es valorado en la medida que les proporciona una herramienta de utilidad para poner en práctica aspectos que, hasta antes de la capacitación, permanecían más bien en el plano de las declaraciones de intención, sin lograr constituirse como parte de su quehacer pedagógico:

"(el material permite)...aterrizar en lo concreto y cotidiano las buenas intenciones que, en general, se quedan sólo en eso". (Docente participante)

"...no es difícil aplicar los OFT en el transcurso del año escolar". (Docente participante)

Junto a ello, se destaca que los materiales educativos son una herramienta flexible, acorde a las necesidades y posibilidades de la escuela municipalizada, facilitando la labor de los docentes en este ámbito:

"...no es necesario contar con grandes recursos para trabajar determinados temas". (Docente participante)

²⁴ A fin de ilustrar el trabajo desarrollado en ese sentido, al final de este documento se incorpora un Ejemplo de Actividad del Programa y su transversalización en el currículum escolar. Dicho ejemplo fue analizado en el contexto de la capacitación de docentes.

“El aprendizaje significativo se produce cuando existen novedosas y motivadoras estrategias y metodología”. (Docente participante)

Como se señaló anteriormente, los docentes también valoran que a través del curso de capacitación, hayan logrado efectuar aprendizajes en el ámbito de las *relaciones interpersonales* con diferentes miembros de la comunidad educativa.

En este sentido, se destaca un enriquecimiento de la relación que establecen con sus estudiantes; se señala que a través del curso de capacitación fue posible comprender en mayor medida la importancia de escuchar y conocer más profundamente a los niños y las niñas de su curso. Aquello ha implicado para ellos asumir una posición diferente respecto de sus alumnos y alumnas, más cercana y menos jerárquica.

“Aprendí que hay que vivir en el mundo de los niños, para ello debemos también aprender a pensar como ellos, a ponernos en el lugar de ellos, muchas veces a tratar de sentir como ellos”. (Docente participante)

“Es muy importante estar atentos al sentir de cada niño”. (Docente participante)

“El profesor no tiene la última palabra”. (Docente participante)

Otro aprendizaje significativo para el grupo, alude a la relación con sus colegas. Se plantea que a través del espacio de capacitación fue posible dimensionar y valorar la importancia del trabajo en equipo:

“...trabajar en grupo permite reflexionar, intercambiar ideas, profundizar en temas tan importantes como la convivencia escolar, la innovación en la educación, los objetivos fundamentales transversales en los diferentes sectores del curriculum”. (Docente participante)

“Las instancias en que se trabaja en conjunto, con aportes individuales de las experiencias a nivel del aula, son un gran aporte para el enriquecimiento profesional y personal de los docentes”. (Docente participante)

Finalmente, desde una perspectiva más global, los docentes señalaron que el curso de capacitación les fue de utilidad para ejercitar actitudes de tolerancia y respeto por opiniones diferentes.

En relación a los aspectos del curso que desagradaron a los docentes, lo que aparece como el elemento central es la extensión de éste. Varios docentes plantean que resultó agotador participar durante todo el año de sesiones de capacitación, sugiriendo que habría sido de mayor provecho concentrar en mayor medida las actividades.

La utilización del Programa “En la escuela aprendemos a convivir” por parte de los docentes

Al consultar a los docentes acerca de cómo veían el trabajo que desarrollaron con sus respectivos cursos durante el año, surgen principalmente los siguientes elementos:

- Se señala que las **actividades** propuestas desde el programa “En la escuela aprendemos a convivir” **tuvieron una muy buena acogida** por parte de los y las estudiantes, observando que sus **alumnos y alumnas se motivaban con el tema y la metodología** de trabajo propuestas, asumiendo sus intereses y necesidades a través de un estilo lúdico y activo.
- Junto a ello, los docentes señalan que, a partir del desarrollo de las actividades, **visibilizaron potencialidades en sus alumnos y alumnas** de las cuales no tenían registro. Por ejemplo, constataron que sus estudiantes eran **capaces de involucrarse en procesos de reflexión y conversación** sobre temas que podían parecer difíciles de abordar con niños y niñas:

“Los niños están más abiertos a recibir las enseñanzas cuando se les entrega en forma motivadora, acorde a sus intereses y manera de ver las cosas”. (Docente participante)

“Lo bueno de la participación masiva, ya que los niños se sinceran, se respetan y no se descalifican” (docente participante)

Por otra parte, en el marco del proceso de validación de materiales de nivel preescolar y primer ciclo básico, el equipo CIDE efectuó una serie de observaciones de aula en los períodos en que los docentes hacían uso del material educativo. A través de éstas, se constata nuevamente **diferencias en el uso que los docentes** hacen del material educativo.

Mientras algunos docentes eran capaces de desarrollar su rol de mediador de excelente manera, otros **no lograban contextualizar el desarrollo de la actividad**, conectar ésta con las necesidades e intereses de sus estudiantes, efectuar preguntas que facilitarían el proceso de conversación, etc. Así mismo, mientras algunos docentes mostraban un buen manejo de su grupo curso, estableciendo claramente normas de trabajo y estilos de relación que facilitaban el desarrollo de la actividad, en otros casos, las actividades eran llevadas a cabo en un clima de desorden donde el profesor se veía obligado a ejercer funciones de disciplina y control, debilitándose el sentido de la actividad.

De la misma forma, mientras algunos docentes se apropiaban del material educativo (introducían modificaciones a nivel de la introducción de la actividad, de la metodología, de la secuencia de acciones otorgándole un sello personal a su utilización), otros docentes seguían “al pie de la letra” las instrucciones del procedimiento, sin considerar las necesidades y características de niños y niñas de su curso, de manera que la actividad era desarrollada en un clima de tensión y artificialidad.

Aprendizajes de los profesionales del equipo CIDE en el contexto de la capacitación

Así como los docentes participantes lograron aprendizajes durante el desarrollo del curso de capacitación y de la aplicación de materiales educativos con sus cursos, también el equipo CIDE pudo y tuvo que construir aprendizajes, muchos de los cuales permitieron proseguir con la marcha del Programa de manera satisfactoria. Algunos de ellos son los siguientes:

Una de las mayores dificultades que se enfrentó durante todo el proceso de capacitación fue que, a pesar del esfuerzo realizado por los equipos directivos de los establecimientos para planificar y disponer de los tiempos necesarios para el desarrollo satisfactorio de las sesiones, en la práctica aquello no llegó a concretarse de la manera esperada.

Se constataba que frecuentemente tanto directivos como docentes se veían sobrepasados por diversas tareas y requerimientos (internos y externos), lo que junto con la escasez de tiempo para reunirse y conversar, incidió en que en varias ocasiones se solicitara al equipo flexibilizar el horario de inicio y finalización de las sesiones, con el objeto de utilizar ese tiempo para desarrollar otras labores, dar avisos, efectuar reuniones, etc.

Junto a ello, se observó una tendencia (mayor en una escuela que en otra) a utilizar el espacio de perfeccionamiento como una oportunidad para expresar necesidades, demandas y conflictos que los docentes percibían en relación a sus cursos, las autoridades de la escuela e incluso el sistema educacional. En varias ocasiones el espacio de capacitación fue “tomado” por los docentes para manifestar quejas que aludían principalmente a su cansancio laboral. Cabe señalar que esta tendencia se agudizaba en períodos de mayor tensión laboral para los docentes, cuando debían enfrentar un mayor número de tareas, particularmente de tipo administrativo (poner notas, calcular promedios, entre otras).

Estos aspectos contribuyeron a que en varias ocasiones el tiempo de capacitación se haya visto disminuido o, incluso, que se haya debido suspender

la sesión de trabajo, en virtud de lo que ocurría en el grupo. Esta realidad fue condicionando el desarrollo de la capacitación, obligando al equipo a reestructurar permanentemente la planificación, el diseño, y el contenido de las sesiones.

A través de este proceso, el equipo CIDE fue comprendiendo que, en la medida en que el espacio de capacitación era uno de los pocos momentos en que los docentes se reunían, se facilitaba la tendencia a abordar ciertas temáticas. Así mismo, fue haciéndose evidente el peso de efectuar un proceso de capacitación de tan largo aliento, en la misma escuela. Lo anterior porque el espacio de capacitación pasó a formar parte de las labores cotidianas de cada establecimiento y, en tanto, también comenzó a regirse por la dinámica de funcionamiento de ésta.

Junto a ello, si bien el equipo tenía la voluntad de proporcionar un espacio de crecimiento profesional y personal a los docentes, también debió aprender a poner límites a este tipo de conversaciones, distinguiendo aquello de lo que el equipo podía hacerse cargo, de aquello que correspondía a otras instancias, resguardando el sentido de ese espacio de capacitación.

Otra dificultad que se presentó alude a la tendencia de algunos docentes a utilizar el espacio de capacitación colectivo para exponer los “casos de alumnos conflictivos” quienes, a su juicio, perjudicaban una convivencia armoniosa entre los alumnos, y frente a los cuales se veían “sobrepasados”. Sin dudas, la expresión de aquello respondía a una necesidad de los docentes, en la medida que deben enfrentarse a este tipo de dificultades cotidianamente. El equipo CIDE debió hacer un esfuerzo por clarificar – tanto para los docentes como para sí mismo - que el sentido del espacio de capacitación se vinculaba con el ámbito pedagógico y la transferencia de una metodología de trabajo para el aula.

No obstante, el efectuar esta distinción fue pareciendo algo poco viable, en la medida que la realidad escolar informa que el ámbito pedagógico se ve continuamente influido por los aspectos conductuales.

Desde allí, el equipo fue comprendiendo que para abordar las temáticas que venían siendo trabajadas, habría sido de gran utilidad contar con el apoyo de otros profesionales, quienes se hicieran cargo de afrontar situaciones específicas, que sobrepasaban las posibilidades del proyecto y sus profesionales.

Con todo, el equipo CIDE fue adaptando la propuesta de capacitación a las necesidades reales y sentidas de los profesores y las profesoras. De esa manera se replantearon las temáticas a abordar, entregando herramientas concretas

para trabajar las actividades del programa en el aula. Ello resultó de un proceso reflexivo del equipo CIDE en el que se revisaron inquietudes, cuestionamientos y dudas respecto de su aporte a la tarea docente a través de la capacitación.

Otra dificultad enfrentada en el proceso, fue no haber previsto tareas específicas a ser realizadas por el equipo técnico y otros profesionales de la comunidad educativa que fueron convocados a participar de la capacitación. Mientras los docentes aplicaban las actividades del programa con sus cursos, el equipo técnico y de orientación no desarrollaban tareas específicas en el período entre sesiones. Aquello fue incidiendo en una disminución de la participación y motivación de estos actores en el desarrollo del proyecto.

Esta experiencia lleva a reflexionar sobre la necesidad de considerar actividades atingentes a la labor del equipo técnico, psicopedagógico y de orientación, que otorgue luces sobre cómo fortalecer una adecuada convivencia escolar desde su rol en la comunidad educativa.

5. REFLEXIONES EN TORNO A LA EXPERIENCIA

La experiencia de trabajo cercano e intenso con dos comunidades educativas en torno al tema de los OFT y la convivencia escolar, ha permitido la elaboración de algunas reflexiones que apuntan a diversos temas y niveles de análisis. Cabe señalar que, si bien estas reflexiones sobrepasan a la experiencia desarrollada, han sido posibles gracias a ella y, por tanto, se hará alusión constantemente a ésta.

En ese sentido, ha existido un esfuerzo constante por comprender el trabajo con las escuelas como una oportunidad de aprendizaje y cuestionamiento acerca de las certezas y apuestas en las que se basó la intervención.

Se ha considerado de valor compartir estas reflexiones en la medida que podrían contribuir a enriquecer el debate acerca de los temas que han sido trabajados y avanzar en el desarrollo de líneas de trabajo tanto a nivel teórico – conceptual, como práctico.

Constatación de confusiones conceptuales y prácticas

A través de la experiencia desarrollada, ha sido posible constatar la existencia de ciertas confusiones o ambigüedades en el ámbito de los OFT y de la

convivencia escolar. Esto se observa tanto en el ámbito conceptual, como en la puesta en práctica de iniciativas que abordan tales temas.

- En primer término, es posible observar que las grandes orientaciones que se encuentran a la base de la propuesta de OFT, pueden ser entendidas con diferentes matices desde una u otra perspectiva. Sin dudas las nociones de “justicia” o “democracia”, adquieren sentidos o significados diversos para diferentes personas.

No obstante, no bastaría con definir o señalar el sentido de estos conceptos, puesto que el terreno en el que se sitúan está en disputa, poniéndose en juego elementos que sobrepasan con mucho lo meramente conceptual. Es así como, por ejemplo, aún cuando se consigne claramente que las comunidades educativas deben facilitar el establecimiento de relaciones democráticas entre sus miembros, aquello no va a ocurrir “por decreto”, puesto que en ese proceso influyen otras variables de gran relevancia, como las relaciones de poder.

Junto a ello se observa que la escuela reduce el concepto de OFT y sus alcances, al considerar a éstos como sinónimo de “valores” o “educación en valores”; de esta manera se desconoce la relación que existe entre dichos objetivos y el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales y personales.

Esta parcelación del concepto tiene consecuencias prácticas, pues desde la mirada que entiende a los OFT como educación en valores, se considera que quienes son sujeto de enseñanza, serían únicamente los y las estudiantes, quedando los adultos al margen de lo que se propone. En cambio, desde nuestra perspectiva, un trabajo serio y coherente en OFT implica que todos los miembros de la comunidad educativa sean entendidos como sujetos de aprendizaje; es necesario que los adultos tomen conciencia del tipo de relación que establecen entre sí y con los estudiantes y de cuáles son los aprendizajes que facilitan a través del currículum implícito.

- La propuesta de OFT también resulta compleja en cuanto a cómo ponerla en práctica. Si bien se ha indicado que los OFT deben estar presentes en todos los espacios curriculares, a la hora de trabajar alrededor de ellos, la transversalidad resulta ser un desafío difícil de afrontar. De hecho, también para el equipo ejecutor ha habido confusiones y clarificaciones, avances y retrocesos en la comprensión sobre cómo desarrollar los OFT en el aula.

Sin dudas, el trabajo se inició en base a una concepción acerca de OFT distinta de la que se tiene actualmente. Es así como, por ejemplo, al iniciar el proyecto se pretendía que los materiales educativos fueran utilizados en

espacios curriculares bien específicos: orientación y consejo de curso. No obstante, el mismo desarrollo del trabajo con las comunidades educativas fue posibilitando una comprensión más profunda del sentido de la propuesta de OFT, haciéndose evidente que esa alternativa no promovía efectivamente la idea de transversalidad. Junto a ello, el especificar esos espacios como los adecuados para trabajar los materiales educativos elaborados para abordar los OFT, limitaba y , aún más, relegaba su uso a espacios curriculares usualmente desvalorizados en relación a otros.

Estas constataciones llevaron al equipo a realizar un esfuerzo por construir – en conjunto con los docentes - relaciones, puentes, conexiones, entre el material educativo elaborado y los **contenidos mínimos** definidos desde los programas educativos de los diferentes sectores y sub - sectores de aprendizaje de cada nivel.

- Por otra parte, si bien el concepto de convivencia escolar ha sido utilizado masivamente durante los últimos años, se aprecia que - dependiendo de quién lo utilice- éste adquiere diferentes acepciones involucrando diversos aspectos. De esta forma, el hecho que este concepto sea utilizado masivamente, no implica que exista una definición clara y unívoca respecto a lo que éste alude.

Por ejemplo, al revisar la literatura chilena respecto de este tema, es posible encontrar varias perspectivas que incorporan diversos elementos para referirse a ella. Los temas que se incluyen abarcan un amplio espectro, a saber: desarrollo moral, educación para la democracia, los derechos humanos, la paz, la no discriminación, etc..

Es decir, el concepto de convivencia escolar ha sido y es utilizado para hacer referencia a una serie de temas o incluso teorías en sí mismas, visibilizándose una confusión respecto de aquellos elementos que le serían propios y otros que sobrepasan sus límites.

A pesar de estas confusiones, es posible señalar que tanto los planteamientos contenidos en la propuesta de OFT como la noción de convivencia escolar, apuntan a ámbitos de aprendizaje que no tienen que ver con la transmisión de un conocimiento; rebasan aquello en la medida que se vinculan con aprendizajes respecto de las relaciones humanas. En tanto, ambos apelan al desarrollo de un sistema educativo que vele por la formación integral de los y las estudiantes, sobrepasando con mucho la tarea de proporcionar herramientas cognitivas o técnicas.

En esta misma línea de reflexión, cabe preguntar qué otros conceptos han sido utilizados en el pasado para hacer alusión a los OFT y a la convivencia

escolar. Desde nuestra perspectiva, estos conceptos se alinean con la idea de formación para la vida, estableciéndose una diferencia con la concepción tradicional de "educación moral", "educación en valores" o "educación de virtudes". En éstas, la figura del docente es la encargada de enseñar y transmitir valores y hábitos, en una relación en que se privilegia ampliamente el criterio del adulto.

- Como contrapunto, la idea de OFT, así como la de convivencia escolar, implican un cambio en la medida que buscan involucrar a los diferentes actores de la comunidad educativa. Es así como desde esa perspectiva, los estudiantes dejan de ser los únicos depositarios de códigos o normas, estableciéndose la idea que adultos y estudiantes se relacionan de manera interdependiente y, en tanto, las características de la vida escolar pasarían a ser una responsabilidad colectiva. Junto a ello, se entiende que las enseñanzas en estos ámbitos deben tener una significación para los estudiantes; no son "recibidas" por estos como un bloque, reconociéndose la posibilidad de que existan diferentes lecturas acerca de dichas enseñanzas. Coherentemente con ello, se propone la incorporación de mecanismos de construcción colectiva a través de los cuales se asuma la importancia de abrir espacios para construir en conjunto con otros.

Todo lo anterior coincide con las nuevas teorías del aprendizaje, que señalan la relevancia de aspectos tales como significatividad, autonomía, autorregulación.

En ese sentido, se observa la intención - a lo menos a nivel conceptual - de entender el desarrollo social y moral de las personas como un proceso de largo aliento en el que juegan un rol diversas variables. Desde diferentes corrientes se ha hecho alusión a la necesidad que los adultos tomen conciencia del tipo de relación que establecen entre sí y con los estudiantes y de cuáles son los aprendizajes que facilitan a través del currículum implícito.

Sin embargo, la experiencia desarrollada con las escuelas, muestra que existe una distancia entre esas ideas y lo que ocurre en la práctica. Es así como se observó una fuerte tendencia a entender que los únicos sujetos de aprendizaje en ámbito de los OFT y la convivencia escolar, eran los y las estudiantes, a quienes incluso se les responsabilizaba de manera exclusiva de algunos conflictos o dificultades constatados en la comunidad escolar. De esta forma, los miembros adultos se automarginaban, invisibilizado el rol que juegan en este proceso.

La escuela: su lugar y contexto

Un aspecto sobre el cual es necesario detenerse, se relaciona con el lugar que ocupa la escuela - en especial en lo relativo a las formas de transmisión de modelos de comportamiento o a la formación integral de los niños- dentro del conjunto de la sociedad.

En ese sentido, se constata que en la actualidad la escuela ya no es el espacio predominante de influencia o de aprendizaje para niños, niñas y jóvenes. Más bien, comparte estas funciones con otras instancias, como los medios de comunicación. A través de esta afirmación se está indicando un hecho y no implica de ninguna forma un juicio de valor respecto de esta nueva situación; se trata de un señalamiento acerca de una realidad observada.

Junto a ello, se aprecian cambios a nivel de los modelos de autoridad, cierto relajamiento de las formas autoritarias tradicionales. Esto se vincularía con la irrupción social de otras subjetividades, lo que generaría cambios en cuanto al relevamiento de temas tales como el respeto de los derechos de los otros, la consolidación de los derechos humanos, las ideas de integración como contrapunto a la discriminación, la incorporación de la noción de salud mental, etc.. Desde este contexto, el peso de la disciplina ya no es, y no puede ser, el eje de la creación de figuras de autoridad. Actualmente éstas tenderían a configurarse alrededor de otras actitudes y características, tales como consistencia, coherencia, respeto mutuo, etc..

Este cambio se observa no sólo en el ámbito educativo, sino en otros espacios de la vida social y -de alguna manera- dan cuenta de cierta crisis; crisis en el sentido de imposibilidad de seguir haciendo las cosas de la manera como se hacían antes, sin que se tenga claridad respecto del camino a seguir. De hecho, es probable que muchos de los "problemas" que identifican los docentes y directivos en sus escuelas se vinculen con que aún no se acepta que la sociedad, las relaciones entre las personas, y, niños, niñas y jóvenes han cambiado y que las formas disciplinarias anteriores ya no dan resultado, ni cuentan con legitimidad.

Paralelamente, la constatación de la crisis ha implicado ciertas presiones para la escuela. Se espera que la escuela se constituya como una institución capaz de orientar, de alguna forma, a la sociedad en la resolución de dicha crisis. Existe una demanda e incluso una exigencia desde las esferas políticas, familiar, de salud, económica, de que la escuela pueda "ordenar" el nuevo estado de cosas, verificándose una sensación de desbordamiento.

Más allá de que esto sea un anhelo legítimo, lo que se constata en la cotidianidad de las escuelas es que éstas se ven presionadas a responder y hacerse cargo de crisis o problemáticas que la superan ampliamente.

En relación a aquello, cabe también efectuar algunos señalamientos respecto del contexto actual de la escuela, de las características del espacio en que se pretende desarrollar iniciativas, como la implementación de OFT. Tales aspectos tienden a ser invisibilizados en diferentes discursos.

La organización del sistema educativo y las demandas a las cuales las escuelas deben responder marcan o delimitan estilos de relación al interior de éstas. Sin dudas, las condiciones en las cuales funciona la escuela, otorgan un marco desde el cual se facilitan ciertos aprendizajes y se debilitan otros.

El trabajo en terreno permite constatar que actualmente las escuelas se encuentran sobrepasadas de nuevas tareas. En el contexto del proceso de modernización de la educación, surgen exigencias nuevas tales como el desarrollo de proyectos, iniciativas de descentralización de la escuela, implementación de la jornada escolar completa, nuevas formas de financiamiento, etc. Todo esto va influyendo en el funcionamiento de las escuelas y, especialmente, en las condiciones laborales y sociales en que los docentes y directivos desarrollan su quehacer.

En ese sentido, cabe cuestionar el contexto en el cual se pretende que las escuelas fomenten el aprendizaje de habilidades para el crecimiento personal, la relación con los otros y el medio, etc. Esto porque en el contacto cotidiano con comunidades educativas, es posible constatar que las propuestas guardan una distancia importante con lo que ocurre efectivamente en las escuelas.

Si lo que se pretende es formar estudiantes democráticos, lo que se observa es que las escuelas funcionan de manera fuertemente jerarquizada y autoritaria; si lo que se busca es que los estudiantes aprendan a trabajar en equipo, en las escuelas el trabajo de los docentes se desarrolla en solitario; si lo que se plantea es que el trabajo tenga sentido para quienes lo realizan, lo que se observa es que las escuelas están sobrepasadas de tareas y, más que desarrollar una iniciativa, reaccionan ante ésta.

Se solicita a las escuelas que enseñen y muestren a sus estudiantes criterios para fomentar el establecimiento de relaciones sociales de mejor calidad, en un contexto donde - en lo concreto - aquello no ocurre. Por el contrario, pareciera que cada vez existen menos espacios para la colaboración o el encuentro al interior de las comunidades educativas.

Junto a ello, se constata que la puesta en práctica de cualquier programa en las escuelas, presenta ciertas dificultades, ligadas a la escasez de tiempo, la cantidad de iniciativas que las escuelas se ven compelidas a promover, la débil relación que se logra establecer entre éstas, etc. Esto adquiere un nivel de complejidad mayor en el caso de propuestas que pretenden fomentar un cambio cultural en las escuelas.

Son varias las investigaciones y estudios que señalan que para asentar una experiencia diferente al interior de las comunidades educativas, en la línea de promover cambios a nivel cultural, es necesario otorgar tiempos concretos para la gestión de las experiencias y el desarrollo de procesos de aprendizaje que permitan a sus miembros comprender en mayor medida la propuesta, darle un matiz único e incorporarlas a su quehacer cotidiano, superando la tendencia a entender este tipo de iniciativas como una tarea más a la cual es necesario responder operativamente.

Las posibilidades de trabajo en torno a los OFT y la Convivencia Escolar

A partir del desarrollo del Programa en las escuelas, se han efectuado aprendizajes en cuanto a las posibilidades de trabajar esta temática; posibilidades que han surgido - muchas veces - del reconocimiento de errores o falencias del enfoque y la estrategia diseñada originalmente.

Un elemento de contexto que es necesario recordar, es la petición que informalmente formula la sociedad hacia la escuela en cuanto a contribuir a una convivencia sana y a la formación de niños y niñas. Esto es importante, pues esta expectativa pasa por alto el hecho de que la escuela se caracteriza por ser un espacio que, usualmente, funciona de manera autoritaria, predominando este estilo de relación entre los miembros de la comunidad educativa: entre directivos y docentes, entre colegas y entre profesores y alumnos.

En ese sentido, para trabajar el tema de los OFT y la convivencia escolar de manera más sólida y consistente *es necesario que las comunidades educativas estén dispuestas a involucrarse en el desafío de mirarse a sí mismas de manera más crítica*, abriendo la posibilidad de hacer visibles contradicciones y dificultades, de observar qué tipo de relaciones se establecen entre los adultos, de qué forma se vinculan los estudiantes y docentes o directivos. En suma, hacerse cargo que la convivencia se construye entre todos de manera cotidiana y que ésta no es responsabilidad sólo de un actor del sistema.

El desafío es doble al asumir que los contextos actuales son diferentes de los del pasado y que esto implica la tarea de encontrar y construir nuevos estilos de relación.

Otro desafío implicado en el trabajo alrededor de los OFT, apunta a la necesidad de la creación de acuerdos respecto de lo que la comunidad educativa enseñará a sus estudiantes en este ámbito. El proceso de creación de criterios comunes reviste gran complejidad en la medida que cada miembro de la comunidad educativa puede tener ideas diferentes respecto de lo que significa y debería significar la formación social y moral. Esto adquiere otro matiz al considerar que en las escuelas municipalizadas conviven profesionales de diferentes formaciones, edades y orientaciones valóricas, lo que lógicamente aporta un nivel de complejidad aún mayor a este proceso.

En esa misma línea, uno de los aspectos más conflictivos observados se relaciona con la disciplina escolar; mientras algunos docentes plantean la necesidad de establecer criterios claros, rígidos y elaborados desde el mundo de los adultos, otros relevan la importancia de comprender los comportamientos de los estudiantes y aplicar las normas en relación a este análisis.

A través de la experiencia de trabajo con los docentes, se constata que la disciplina de los estudiantes es un aspecto les preocupa de manera importante, estableciéndose - en muchos casos - como la variable a partir de la cual se define la relación con ellos y ellas. Es así como el proceso de capacitación - centrado en proporcionar herramientas metodológicas para trabajar los OFT en el aula- muchas veces se vio sobrepasado por la demanda de parte de algunos docentes por obtener orientaciones específicas para enfrentar los "casos" de alumnos que mostraban problemas conductuales o de disciplina.

Es decir, el curso de capacitación ofrecía un instrumento para promover el aprendizaje de ciertas actitudes o habilidades en los estudiantes, junto con fortalecer la relación entre éstos y su profesor jefe, pero estaba lejos de constituirse como una instancia para que los docentes aprendieran a resolver situaciones de conflicto o manejar problemas conductuales serios.

En esa línea, uno de los aprendizajes efectuados, ha sido que es altamente probable que en los espacios escolares existan conflictos en relación a estas temáticas y, en tanto, resulta indispensable contar con mecanismos específicos para abordar estos, independientemente de las herramientas pedagógicas que

se les pueda ofrecer a los docentes. De ahí la necesidad de fomentar y fortalecer relaciones de colaboración con otras instituciones capaces de otorgar apoyo a las escuelas, promoviendo un enfoque de trabajo interdisciplinario.

Algunas sugerencias para futuras iniciativas

A través de la estrategia utilizada en la capacitación y la experiencia derivada de dicho proceso se han realizado ciertas constataciones, a partir de las cuales se derivan también algunas sugerencias:

- En la medida que se constatan confusiones, ambigüedades o desacuerdos en el ámbito de los OFT y la convivencia escolar, surge la necesidad de **promover espacios de reflexión y discusión sobre estos temas**, en la perspectiva de contrastar y consensuar criterios comunes básicos. Esto implica que la escuela pueda disponer de **tiempos específicos** para desarrollar este proceso, aún más si lo que se pretende es fomentar cambios culturales a nivel de la comunidad educativa.
- Se observa que en las escuelas, el trabajo en OFT tiende a hacerse de manera espontánea, es decir, sin una intención planificada, dificultando así la posibilidad de evaluar el proceso llevado a cabo. Los docentes generalmente no planifican su trabajo en este ámbito pues consideran que eso “es parte de su labor y se hace todos los días de manera natural”.

La capacitación desarrollada y el seguimiento de las actividades del Programa implementadas por los docentes, han permitido verificar que es posible incorporar la idea de **planificar y diseñar el trabajo de OFT** en la medida en que se hace visible el alcance de esta propuesta, y se toma conciencia de lo ventajoso de plantearse objetivos específicos y de diseñar actividades acordes a ellos. Eso indica la necesidad de **incorporar la noción de didáctica de OFT en la enseñanza**.

- Se evidencia la tendencia a separar el espacio en que se trabajan los OFT del espacio en que se abordan los Objetivos Fundamentales Verticales (OFV). Ello podría relacionarse con la escasa comprensión acerca del sentido de la propuesta de OFT, sumado a la carencia de instrucciones y material educativo que permita orientar su puesta en práctica. Estos

aspectos inciden en que los docentes continúen reproduciendo sus esquemas conceptuales y prácticos previos.

En ese sentido, se constata que **cuando se articulan estos dos tipos de objetivos** mediante una propuesta de material educativo pertinente, se facilita la comprensión de los OFT por parte del docente y, a la vez, su abordaje en el aula. Por tanto, es necesario que los profesores cuenten con sugerencias concretas y, mejor aún, con instrumentos educativos adecuados.

- A través de las discusiones y las observaciones realizadas durante la capacitación y aplicación de actividades, se evidencia que en muchos casos los requerimientos para abordar los OFT superan los planteamientos técnicos y pedagógicos propuestos por el Programa.

Se constata que, por una parte, las relaciones debilitadas entre los diferentes actores de la escuela afectan el clima escolar y desmotivan a los docentes, dificultándose el trabajo en torno a OFT en este contexto. Asimismo, se aprecia la dificultad de docentes y directivos para manejar situaciones de conflicto, o bien efectuar un adecuado manejo de niños con trastorno de conducta.

De ello se deriva la necesidad de abordar los OFT en el marco de un **enfoque multidisciplinario**, contando así con apoyo psicoterapéutico o asesoría especializada que permita trabajar las situaciones conflictivas en las que pueden estar involucrados tanto estudiantes, como docentes y directivos.

- La experiencia constata que los materiales educativos desarrollados para abordar los OFT en el aula son una herramienta útil para los docentes. Sin embargo, se observa que su uso y efectividad se relaciona centralmente con las capacidades o habilidades de mediación del docente.

Esto pone de relieve la importancia de potenciar dichas habilidades en el proceso de capacitación, y advierte que lo meramente técnico no garantiza un resultado determinado, sino que está supeditado a la capacidad y motivación profesional.

- Junto a ello el trabajo de los OFT no implica únicamente el conocimiento de estrategias metodológicas puesto que esto **se ve influido por los estilos de ejercicio de autoridad, organización y relaciones** que se dan en las comunidades educativas.

Los comentarios de docentes y directivos, así como las observaciones de aula realizadas, revelan en la escuela la autoridad se sigue ejerciendo de manera vertical, esperando que los alumnos asuman sin reparos las normas establecidas por los adultos. Asimismo, esta forma de ejercicio de autoridad alcanza a otros actores de la comunidad educativa (profesores, apoderados). Esta modalidad de ejercicio del poder no colabora –en realidad dificulta– un trabajo efectivo en torno al mejoramiento de la convivencia escolar y al desarrollo de los OFT.

Esto lleva a plantear la necesidad de generar una reflexión profunda y abierta en el seno de la comunidad educativa que permita ir instalando cambios en el tipo de relaciones y ejercicio de autoridad que allí se establece.

6. ANEXO: EJEMPLO ACTIVIDAD DEL PROGRAMA Y SU TRANSVERSALIZACIÓN EN EL CURRÍCULUM

La actividad perteneciente al Programa, que se analizará a continuación es "Jugando a ser periodista" y se encuentra dirigida a estudiantes de Tercer Año Básico.

La actividad consiste básicamente en que los niños y/o niñas del curso deben formar parejas con un compañero/a con quien habitualmente no se relacionan. Deben imaginarse que son periodistas que van a entrevistar a su compañero; para ello se les entrega una pauta de entrevista en la que se incorporan preguntas tales como: cómo es tu casa, quiénes viven contigo, qué es lo que más te gusta hacer, cuál es tu animal favorito, qué quieres ser cuando grande.

Una vez finalizada la entrevista de uno de los miembros de la pareja, se intercambian los roles, de manera que ambos jueguen el papel de "entrevistado" y "periodista".

Posteriormente, se propone que cada niño comente a los demás compañeros/as lo que averiguó acerca de su "entrevistado". Finalmente, se sugiere poner las hojas con la información registrada en la sala, de manera que niños y niñas puedan conocer los intereses y gustos de sus demás compañeros de curso.

▪ Vinculación con OFT

Esta actividad pretende constituirse en una oportunidad para que niños y niñas que usualmente no se relacionan, puedan conocerse entre sí, identificando sus gustos e intereses personales lo que implica traer al aula su mundo cotidiano.

Es natural que niños y niñas sientan mayor afinidad con algunos compañeros/as y no con otros/as y la intención de la actividad no apunta a un cambio en ese sentido. Más bien pretende fomentar la capacidad de conocer y abrirse a las personas diferentes de uno/a misma, potenciando así la integración y aceptación mutua.

En suma, lo que busca la actividad es fomentar actitudes de respeto y valoración de las personas, independientemente de sus características personales o la cercanía que se pueda tener con ellas. De ahí que la actividad se inserte en el ámbito de la **Formación ética**.

Por otra parte, a través del desarrollo de la actividad se propone que niños y niñas den a conocer a sus compañeros/as la información obtenida acerca de su "entrevistado", lo que se vincula con la capacidad para expresar ideas, opiniones y sentimientos. Desde esa perspectiva, la actividad también se relaciona con el ámbito del **crecimiento y autoafirmación personal**.

- **Vinculación con Sector de Comunicación y Lenguaje**

El trabajo que se desarrolla durante la actividad puede vincularse al contenido mínimo de **producción de textos escritos**. Esto porque a través de la entrevista es necesario que los estudiantes seleccionen el tipo de texto adecuado a la situación específica, planifiquen el contenido, redacción, revisión y re-escritura de la información obtenida, respetando los aspectos formales básicos del lenguaje escrito.

- **Vinculación con el Sector de Ciencia (Sub- sector de aprendizaje: Comprensión del medio natural, social y cultural)**

La actividad puede servir como **introducción** a los siguientes contenidos mínimos:

Ubicación y representación espacial: El docente podría introducir la construcción de planos del entorno con utilización de simbología no convencional, a través de solicitar a los estudiantes que elaboren un mapa de la casa del compañero/a entrevistado/a.

Cronología: Este contenido podría ser introducido a partir de la elaboración de secuencias en acontecimientos de la vida personal y familiar (fecha de nacimiento, ingreso a la escuela, cumpleaños, historia familiar).