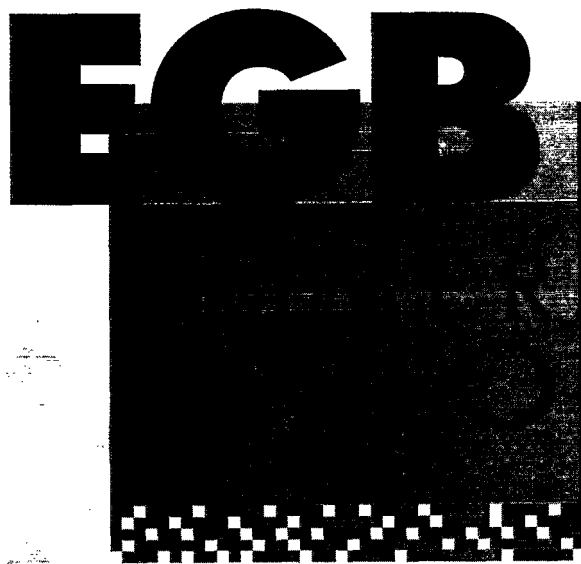




ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

REDISTRIBUCION
CENTRO DOCUMENTACION E INFORMACION EDUCATIVA
SANTA FE

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DE SANTA FE
ing. Jorge Obeid

VICEGOBERNADOR
Ing. Gualberto Venesia

MINISTRA DE EDUCACIÓN
Prof. María Rosa Stanoevich

SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN
Prof. Carlos Cantero

SUBSECRETARIO DE CULTURA
Lic. Raúl Bertone

SUBSECRETARIA DE COORDINACIÓN
TÉCNICA Y ADMINISTRATIVA
CPN Griselda Fuentes de Fernández

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN INICIAL,
PRIMARIA, ESPECIAL Y FÍSICA
Prof. Marta Visintín de Trevignani

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR,
PERFECCIONAMIENTO DOCENTE, PROGRAMACIÓN
Y DESARROLLO CURRICULAR
Prof. Hilda Pérez de Paroni

DIRECTOR PROVINCIAL DE EDUCACIÓN PARA ADULTOS,
ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN NO FORMAL
Prof. Humberto Cancela

DIRECTORA PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
MEDIA Y TÉCNICA
Prof. Olga de Barrientos

DIRECTORA DEL SERVICIO PROVINCIAL
DE ENSEÑANZA PRIVADA
Dra. Teresita Sacco de Gómez

COMISIÓN DE DISEÑO CURRICULAR

**JEFE DEPARTAMENTO PROGRAMACIÓN Y
DESARROLLO CURRICULAR**

Prof. Andrea Pacífico

COORDINADORAS

Nivel Inicial: Celia Frabotta

ECB 1° y 2° ciclo: Susana Castillo de Sánchez

Educación Especial: María Luisa Russo

ESPECIALISTAS

Josefa G. de Ceretto - Liliana N. de Espínola

Susana M. de Mannarino - Norma V. de Lioi - Silvia Ubiergo

Mónica R. de Girardi - Graciela Sans

Stella Mark Cavaglia de Chingolani - Mabel Romero

Nora Carbone - Carlos Mohamad

Maria Rosa M. de Benavidez - María Cristina Vanni

Silvana Salinas - Julio César Beltzer

Emma Beatriz Gaspoz - Aníbal Fornari - Daniel Fernández

OPERADOR INFORMÁTICO

Jorge Rossetti

DISEÑO GRÁFICO

Germán Diego Medina

CORRECTORA

Estela Mattioli

	PRESENTACIÓN	1
	FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA	3
	LENGUA	15
	MATEMÁTICA	33
	CIENCIAS SOCIALES	59
	CIENCIAS NATURALES	69
	TECNOLOGÍA	77
	EDUCACIÓN ARTÍSTICA: EXPRESIÓN CORPORAL - PLÁSTICA - TEATRO - MÚSICA	87
	EDUCACIÓN FÍSICA	115

PRESENTACIÓN

El Diseño Curricular Jurisdiccional es el marco para la elaboración del Proyecto Curricular Institucional y del aula.

En este sentido estas orientaciones didácticas por Áreas se proponen contribuir a la toma de decisiones que debe realizar el docente sobre qué enseñar, cuándo y cómo debe hacerlo. Se refieren fundamentalmente a las estrategias de enseñanza que utilizan los docentes para que los alumnos construyan los saberes.

En este caso particular, las orientaciones didácticas no responden a un criterio uniforme de presentación, sino que cada especialista de área ha seleccionado y desarrollado algunos aspectos que ha considerado importantes para la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos.

Se han tenido en cuenta, para la elaboración de las mismas, los valiosos aportes obtenidos de la consulta realizada a los docentes sobre los Borradores del Diseño Curricular Jurisdiccional.

En las Orientaciones Didácticas se proponen criterios para trabajar los contenidos, de modo que se posibilite:

- descubrir la lógica de su progresión;
- focalizar aquellos que son “claves”, puesto que conforman el desarrollo de los ejes;
- explicitar sus alcances y su profundización en el aula;
- brindar orientaciones respecto a las estrategias para su enseñanza;
- resolver cuestiones prácticas que resulten útiles para integrar los ejes que conforman un área y establecer la vinculación entre las áreas.

Se considera que éstas son algunas alternativas válidas pero no las únicas, ya que pueden ser enriquecidas desde las propias prácticas, con los aportes teóricos que fundamentan el accionar docente y desde las innovaciones que vienen realizando las instituciones.

Para la lectura y análisis del Documento se sugiere:

- ◆ Agregar otras propuestas de enseñanza que resulten significativas dentro del contexto de sus prácticas.
- ◆ Señalar las estrategias que la Institución ha diseñado o deba diseñar para que los alumnos logren los aprendizajes propuestos por todas las áreas.
- ◆ Reflexionar acerca de la metodología de enseñanza que se emplea.

En esta ocasión, no solicitamos la devolución del trabajo realizado, ya que es nuestro propósito realizar un aporte que posibilite la reflexión y que permita generar acuerdos metodológicos institucionales que favorezcan la continuidad en el aprendizaje de los alumnos.

Comisión Diseño Curricular



**Formación Ética
y Ciudadana**

PRESUPUESTOS ETICO-PEDAGÓGICOS

PRIMERA REFLEXIÓN:

EL ÁREA SE SUSTENTA EN LA DIMENSIÓN ANTROPOLÓGICA; ÉSTA CONSISTE EN UNA CONTINUA ACTUALIZACIÓN DE LA “EXPERIENCIA” DE LA PERSONA.

Una “educación” ética efectiva se explicita desde la **intención original** que atraviesa a la concreta relación educativa vivida por los maestros con los niños. En ella **se pone en juego una propuesta de descubrimiento concreto de la propia persona, de valorización de las relaciones Interpersonales vividas y de apertura al sentido de la realización humana, a través de los diversos aprendizajes y actividades previstos para el Primer Ciclo.**

Los niños, de hecho, dirigen sobre la **presencia** del maestro una expectativa de **encuentro humano** que les abra el mundo y los acompañe, dándoles los primeros **recursos sistemáticos para comprenderlo y expresarlo**, prosiguiendo en él de forma inicialmente más protagónica y concientemente cooperativa.

El Área de FEyC no debería encerrarse en una **“insistencia moralista”**. Esto sucede cuando se privilegia la pretensión de **“formar”** mediante el recorte selectivo de algunos valores morales a trabajar, con sus consecuentes normas y procedimientos de socialización, en función de algunas demandas para la buena marcha institucional “ciudadana” y “escolar”. Estos aspectos deben ser incluidos pero, al mismo tiempo, resguardados de una tendencia a **funcionalizar la conciencia** de los niños hacia el mero logro de una correcta y formal “apariencia social”.

Lo que no echa raíces en el **descubrimiento existencial** de sí mismo, tampoco nutre y recrea el **“sentido ético”** personal y social, sino que se reduce al cálculo de la apariencia moral. Los valores no “valen” por el mero hecho de que se los “proclame” con insistencia, ni las normas se “cumplen” por el mero hecho de que se las “promulgue”, así sea consensuadamente, y se las tenga prontas para aplicarlas con peso institucional. Todo esto parece obvio y, por eso mismo, se lo suele pasar por alto. Pero la obviedad es mala consejera y, cuando no se realizan sus previsiones, se encuentra con que sólo puede recurrir a

la coerción, así sea legítima. Entonces, el último recurso se torna, ineficazmente, primera medida.

Por eso, la FEyC necesita partir, como **actitud sistemática, de más-acá** del problema ético de los valores (de los que se dice que “no-son pero deben-ser,,) y de la cuestión moral de las normas (que, como consecuencia del “deber-ser,,, se dice que “hay-que cumplir para ser coherentes,,). La coherencia y la autenticidad con los propios valores son aspiraciones importantes pero, aisladas en si mismas, siguen la sola y triste “ley del esfuerzo o del oportunismo”, y suscitan la “hipocresía”. Se termina “super-valorando” sólo lo que interesa a la moda de la mentalidad dominante y lo que uno “puede cumplir,,, ocultando y devaluando aquello en lo que ‘no se puede aparecer,, coherente.

La “ética”, como saber práctico, es siempre consecuencia y expresión de la conciencia crítica que se tenga del propio “ser-humano”, de la estatura y de la destinación del “deseo-de-ser,, que nos mueve y mueve a todos, a través de todas las actividades y relaciones que entablamos. Ese deseo-de-ser se declina en modalidades culturales diversas, pero todas ellas, cuando son auténticas y abiertas, testimonian lo mas profundo y común que inter-relaciona a los hombres. Se trata de la búsqueda del sentido y del destino grande de la vida, que abraza toda la realidad y reúna libremente a los hombres, desde la profundidad de la propia conciencia. Esto es el “sentido etico” que es necesario descubrir y explicitar para esclarecer el camino humano.

Pero la “ética” necesita precisarse, derivadamente, con la “normatividad moral” y la “obligatoriedad institucional” legitimamente coercitiva que suspenda la tentación a “hacerse justicia con las propias manos”. Los hombres tenemos, junto a esa grandeza y apertura “originaria”, también una “original” y enigmática inclinación a ser desleales con nosotros mismos, a ser mezquinos e irracionales con respecto a la apertura del deseo y de la razón, encerrándolos en ídolos con los que pretendemos garantizarnos solos y frente-a los otros, violentando ese deseo, opacándolo y violentándonos entre nosotros. Con lo que surge la necesidad preventiva de “poner límites”. Si bien eso es en definitiva necesario, no alcanza para que haya una personalidad y una sociabilidad viva, libre y solidaria. Es preciso que suceda “algo” que reabra el panorama de una vida que tiende a encerrarse en sus propias medidas y a mentirse a si-misma; y que reavive el “sentido ético”, la razonabilidad del deseo-de-ser. Ese “algo” es un encuentro humano que “toca,, al corazón, unifica el deseo-de-ser y abre una hipótesis sobre el significado de la vida y de la realidad en su conjunto, empujando así al uso de la razón adherida a la existencia.

***Reflexión en base al tratamiento de algunos ‘Valores’:**

Es notable, a decir de muchas maestras, la temprana violencia ejercida por y entre los niños en las escuelas. Lo tendencialmente contraproducente seria aislar ese anti-valor para contrarrestarlo con la tematización de otros valores aislados (paz y tolerancia), bien tratados según múltiples significados y derivaciones pero desvinculados de la tensión dinámica a la unidad implicada en el **deseo-de-ser** del niño. Entonces la violencia tenderá a ser concebida como una práctica social, familiar y escolar debida a situaciones de marginalidad, a psicopatías, a tendencias del carácter o a las imágenes promovidas por ciertos medios de comunicación, con los consecuentes intentos, preferentemente “voluntaristas”, de **tratar de remediar**.

Por eso se tratara de “analizar,, hechos puntuales de violencia, de indagar las causas psicosociales, de proponer esos valores en su evidente legitimidad, de provocar procedimientos de arrepentimiento, reparación y reconciliación entre los implicados, de elaborar consensos generalizados y de reclamar una coherencia avalada en la fuerza normativa institucional. Se reconocerán esos valores (paz y tolerancia) en el marco de los derechos humanos y de los derechos del niño, como expresiones del progreso de la conciencia moral universal y civilizada. Se propondrán ejemplos de convicción, fortaleza y capacidad organizativa en vivir y defender esos valores frente a la prepotencia, narrando los detalles de sus campañas. Todo eso esta muy bien para dar un paso “formativo”, **pero no basta para abrir un camino “educativo” sostenido**.

¿Hasta dónde llega la consistencia de una propuesta como ésta? Los valores de la paz y de la tolerancia tenderán a definirse en la conciencia del niño sólo como ideales aislados y suficientes en si mismos; o sólo en relación a las formas mas descaradas de la violencia. Ésta tenderá a ser entendida como algo a lo que sólo hay que ponerle ciertos límites prácticos para que la vida no sea una ley de la

selva, o como algo que sólo se explica por circunstancias psíquicas y sociales que son responsabilidad de otros. Si se dieran esas condiciones y se practicara el valor tolerancia, en base a la sola y propia buena voluntad y al temor de ser acusado de intolerante, habría paz o, al menos, una convivencia más sensata.

La **reducción educativa** que se trasluce en este modelo de ejemplo consiste en tres cosas:

a) Se omite un descubrimiento más capilar, cotidiano y universal de las formas de la violencia y de la intolerancia que, de hecho, nos involucra a todos.

La **violencia de la palabra** en la ironía destructiva y despreciativa, en la palabra hiriente, en la organización plausible de la mentira o en la parcialización de los hechos para poder acusar al otro, en la maledicencia cautamente difundida para desprestigiar al otro remarcando sus límites, en la búsqueda de la expresión hiriente y rebajadora, en la adhesión al comentario difamador sin conocer la integridad de los hechos, en las promesas hechas y luego relativizadas para autojustificarse, etc..

La **violencia que sale del corazón cerrado**, en el resentimiento sistemáticamente mantenido con quien se ha equivocado con nosotros, en la envidia a las cualidades del otro, en la soberbia sobradadora, en el odio a quien nos cuestiona; en el usufructo sutil del más débil o del subordinado, en la pretensión de que el otro sea perfecto según nuestra propia medida, en la indiferencia y en la falta de tiempo para con aquellos que están silenciados por la enfermedad, la vejez, el abandono, porque el servirlos pasa oculto y no da prestigio social, etc..

b) Se omite también averiguar el origen profundo de la violencia en la condición humana, al pretender solucionarla en forma genérica y superficial con remedios técnicos, institucionales, políticos o con la práctica, incluso, de algunos valores y deberes morales sacados de su centro personal integrador y de su origen cultural vivo. Las tragedias mundiales desencadenadas por los totalitarismos del siglo XX instruyen, entre otras, sobre la brutalidad ejercida por personas "normales" que practicaban ciertos valores y normas.

Cuando se tiene un débil, abstracto y parcializado "proyecto de vida", carente de "razones vivas", abiertas y trabajadas, desencajado de la experiencia integral de la dignidad de la persona, porque ésta es dejada a su soledad en el anonimato de la masa, viviendo relaciones funcionales y episódicas, el hombre actúa determinado por la presión de las circunstancias sociales. Su fragilidad se acentúa y estalla instintivamente para confundirse con la corriente, porque carece de amistades verdaderas y de un "lugar,, humano concreto donde se cultive esa experiencia de dignidad. Entonces, para "no quedar atrás", para forzar por todos los medios algún éxito o prestigio que lo saque del anonimato, se lanza sin miramientos a la acción expeditiva que sólo ve "hombres sin rostro". En una cancha de fútbol o manejando un auto uno puede ver jóvenes y padres con sus hijitos, de pronto desfigurados por un motivo o valor muy secundario de identificación masiva, etc..

Entonces, los valores desarraigados de su núcleo personal y cultural vivo e integrador se unilateralizan y se vuelven pretextos para una propia auto-afirmación potencialmente violenta. Es una afirmación de sí destinada a quedar cada vez más insatisfecha, exacerbándose porque nunca se siente definitivamente garantizada y reconocida por los demás. Los valores aislados, sin anclaje en razones profundas y atractivas que tocan el corazón de la persona, suscitan una "generosidad que cansa".

c) La propuesta de ejemplos histórico-biográficos y también actuales y cercanos al propio contexto, que encarnen los valores mencionados, pueden llegar a ser planteados en forma moralista y voluntarista, extraña a las propias y limitadas posibilidades. Ello sucede, sobre todo, cuando se omite la indagación de la raíz totalizante de la experiencia humana vivida por las personalidades ejemplares. Entonces se las reduce a un despliegue de "potencia moral" aplicada sobre tales valores aislados. En realidad éstos, cuando se trata de personalidades profundas y sencillas, están siempre articulados en la unidad abierta y en la conciencia de pertenencia de la totalidad de su vida a un designio que las supera. No hay valores aislados sobre los que se aplica con militancia restringida. Sino que hay en esas personalidades una vívida constelación de significados centrada en una perspectiva última real, en la fuerza de Un ideal y no en propios proyectos basados en la presunción de una propia y manejada energía moral inagotable.

Las grandes personalidades son varones y mujeres que se conciben a sí mismos como débiles testigos de una verdad que los supera, por lo que se abandonan activa y conscientemente a la iniciativa potente del ideal. No se afirman a sí mismos como “héroes morales y sociales”, ni como portadores autónomos de valores que se sostienen en su propia energía humana, ni como organizadores geniales y presuntuosos que habían calculado todo para llevar a la realización de esos dos valores y, así, “pasar a figurar en la historia”. Es preciso comprender que la paz (no confundida con el pacifismo) y la tolerancia (no confundida con la indiferencia hacia lo diferente) son consecuencias éticas de otra cosa: de la apertura activa a un sentido real y abarcante de la totalidad de la vida, reconociendo la vulnerabilidad de la condición humana y planteándose una pregunta más radicalmente realista sobre el origen y el método de un cambio siempre reiniciado por parte del hombre y del niño. La lógica de lo viviente es la lógica del continuo re-inicio desde la raíz del existir.

* Significado ético-educativo del enraizamiento antropológico de los valores:

Este ejemplo reflexionado sobre el tema “paz y violencia” muestra, por un lado, la riqueza de aspectos tratables. También muestra que es posible “detener,, el tema en un encuadre parcial, moralista y sociologista, o “dejarlo ir,” hacia donde se abre el horizonte total del problema y donde se actualiza la necesidad de “hacer experiencia” de la propia implicación como persona. Puesto que los niños son razonables, la parcialidad no les resulta interesante. Lo parcial les interesa en cuanto contiene una sugerencia abierta a lo total. Necesitan hacer una experiencia que contenga el **presentimiento de un sentido bueno, totalizante y último** que tenga que ver con **la aspiración a la felicidad de su propio “corazón”**. Necesitan percibir en los hechos el carácter único de **su ser que quiere crecer sin quedar paralizado por sus límites, sufrimientos y temores**.

Si el niño **vislumbra en una presencia concreta y personal el nexo entre la situación puntual de su pequeña vida con un ideal que le dé valor al conjunto de su vida, a todo lo que él ama y le interesa, sin dejar de lado lo que sufre y teme**, entonces se orienta con convicción e iniciativa, y comienza a darse cuenta de que es preciso cambiar comportamientos que envilecen. No porque se les presente a los niños repetitivamente tablas de valores y códigos normativos.

Cuando ellos advierten que **son abrazados por la presencia de un signo humano real en el que vislumbran el significado bueno y total de su vida**, entonces, aun cuando los niños continúen equivocándose, no se equivocan ya de la misma manera que antes, con empecinamiento desafiante. Sino con dolor por no haber correspondido y con esperanza de una oportunidad para expresar, con su afecto mas o menos explícito, un comportamiento mas adecuado. Cuando reciben una corrección o una sanción ya no la viven, ante la “presencia de ese signo humano”, con resentimiento y voluntad de autoafirmación vengativa. Sino que pueden reconocer en esa corrección y en esa eventual sanción **un gesto puntual que los afecta y reclama a cambiar, pero también los espera, porque quien realiza ese gesto mantiene siempre los “brazos abiertos” hacia él, haciéndole presentir la posibilidad de una profunda y duradera satisfacción**. Recordemos que la violencia sistemática brota de una profunda insatisfacción.

* La experiencia ética fundamental:

¿Qué significa, entonces, partir en FEyC de un **mas-acá** de la ética, como **actitud sistemática de mantener siempre los “brazos abiertos”**, y qué tiene que ver ello con la intención original que atraviesa a la **relación educativa**?

Significa que en el aula se haga **experiencia del factor humano original de los niños y se apoye conceptual y coherentemente el desarrollo de esa experiencia en, acción**. Se trata de que el maestro

reencuentre el **estupor** o la admiración por ese factor humano original, en él y en los niños, porque de otra manera no se lo descubre de forma concreta. En la secuencia de los “ejes” del Diseño Curricular se da la primacía al eje-persona: Pero la persona, antes de ser una “definición” y un “deber”, **es una experiencia**, la más grande que pueda darse en el mundo.

Entonces, antes de esforzarse por “formar-la” a la persona, genéricamente definida, mediante valores deducidos y conductas previstas, es preciso “sorprender,,,” “provocar,,,” “esperar,,,” y “recibir,,,” en la relación educativa, **el acontecimiento de la manifestación de la “forma abierta”** que la misma **presencia** de cada niño contiene y trae consigo **y** que la **presencia** del verdadero educador provoca. El acontecimiento que él debe esperar y recibir es la identidad personal de los niños que, por ser misteriosa y enigmática, **se busca a sí misma**, y que por consistir en un deseo-de-ser es dramática, porque **es deseo y búsqueda de un otro** que la espere, que la reconozca y que la acompañe en su proceso de revelación.

La verdad del “yo” del niño, su “unidad vital”, escapa a las medidas tanto del educador (los padres en primer lugar) cuanto del mismo niño y, entonces, su manifestación necesita ser atentamente **esperada** en el espacio y durante el tiempo educativo. Ella es imprevisible e irrumpe de manera imprevista, en medio de circunstancias aparentemente “banales”. Y requiere del maestro “estar ahí,,,” atento al **acontecimiento** de lo que es **concreto e incommensurable, mientras** pone en marcha su “previsto” programa de actividades.

El acontecimiento (muchas veces demorado pero igualmente recibido por el educador disponible y atento) de la **unidad vital** (del yo) del niño, es un **encuentro valorizador** que motoriza su conciencia moral y todo el proceso de aprendizaje. Motiva la actitud valorizadora del niño. El inicio del **encuentro maestro-niño** toca la profunda unidad de “razón y corazón” que caracteriza al niño y lo mueve, **por atracción**, a desarrollar actitudes y conductas más adecuadas consigo mismo, con el grupo, en la escuela, etc. Porque en esa amistad naciente, donde es tomado en serio, hace la experiencia de ser-persona y comienza a entender que debe comprometerse personalmente en su propia tarea humana. Un encuentro asoma como verdadero porque, abriéndose a otros, inicia una **concreta historia, una aventura** que, a través de las diversas tareas, tiene un solo objetivo: **el aprendizaje del sentido de lo humano y el deseo-de-crecer en él a lo largo de todo el camino vital**.

***.¿En qué sentido “formar” se asimila a “educar”!?:**

¿Por qué, entonces, la palabra “formar” (ética y ciudadanamente) debe ser sacada del equívoco para asimilarse a la antropología contenida en la palabra “educar”? Se dijo antes que la **presencia** del niño es la expresividad empírica de su “forma”, de su “unidad vital”, de su “alma única” o de su “yo incommensurable”. Ante el hecho de esa presencia, la **razonabilidad del estupor** del maestro se manifiesta, por ejemplo, en la **simplicidad silenciosa y conmovida** de estas preguntas por las que, cada uno, es **reconocido como persona**: preguntarse en serio ¿quién es “este” chico? ¿para que “él” me fue confiado? ¿qué será de su vida? ¿cuál es su destino? ¿cómo puedo acompañar a “todo” este grupo en una etapa de su crecimiento? **genera un cambio de posición que está más acá de cualquier teoría e ideología**.

Al mismo tiempo, coloca al maestro en lo más importante y lo hace libre de las sobrecargas intelectualistas, librescas, programáticas, que vienen siempre “después de eso” y no deben “taparlo” sino encontrar su justo lugar y su equilibrio crítico y sensato. Todo lo **previsible y programable**, que lícita y necesariamente parte de las “abstraídas” dimensiones humanas comunes a los niños, con las modalidades psicológicas propias de la edad, necesita volver a partir siempre de ese estupor y de esas preguntas, si de “educar,,,” se trata.

Por tanto, cuando se habla de “formar”, no equivale a considerar a los niños como una “materia humana genérica y socialmente contextualizada” a la que se le endosa un área más del diseño curricular. Es preciso **ser críticos para vivir la experiencia de la persona** y para no tratar a los niños como una materia inanimada (en tanto se descarta la pregunta constantemente dirigida al “alma”, al “yo” del niño, como primer foco de atención). No se trata de que el niño reciba una “forma moral y ciudadana”, como la

piedra recibe la figura de la mano del escultor. Educar significa que el adulto, **portador de una propuesta y de una espera**, inicia al niño en el, **coraje de ir hacia sí-mismo, despertando su propio “yo”, ayudándolo a conquistar su propia libertad**. Esto no significa promover un “individualismo” o un “anarquismo espontaneísta”, sino abrir-acompañando al niño a la toma de conciencia del significado de todas sus acciones o relaciones, de las gozosas y las sufrientes. En esto, el adulto, el educador, se encuentra ante un desafío que supera todas las “recetas”: él solo puede “proponer” con verdad lo que ha hecho y hace dramáticamente “suyo”.

*El acto de educar como fuente del sentido ético:

¿Con qué medios el educador lo ayuda al niño a despertar su “yo”, a implantarse en la escolaridad y a conquistar su propia libertad? Ciertamente, valiéndose también de discursos, exhortaciones, estimulaciones, organización de actividades, “métodos” y “contenidos” de diverso tipo. Pero eso no es todavía el **factor original**.

La cuestión es ésta: **que él mismo sea libre para vivir su relación educativa antropológica; que su ánimo no este tapado por una desmesurada parva de actividades curriculares preparadas para descargarla sobre la vida de los chicos, desmoralizándose y desmoralizándolos; que sepa discernir lo anualmente esencial a transmitir y a aprender, captando en su conciencia y en su mirada la síntesis de aprendizajes a lograr en el conjunto temporal del Ciclo; que evalúe lo esencial con seriedad, mirando lo que está pasando en el aprendizaje de los chicos, y no se deje arrastrar por un vano proyecto de autoafirmación profesional; que insista en forma renovada, creativa y oportuna, en primer lugar para no caer él mismo en la chatura, en la significatividad humana de lo que enseña. Porque la vida es despertada solo por la vida.**

La más potente “fuerza educativa” consiste en que el educador, en primera persona, se deje conquistar, a instantes, por el estupor de la presencia de cada niño, y tienda hacia adelante, se interese y se esfuerce por crecer él mismo “como educador,, para vivir su relación cotidiana en el aula con las esenciales competencias profesionales, pero sin caer en el caos de teorías determinadas por la moda y adoptadas sin asimilación. Sino siendo crítico examinando todo lo que pueda conocer y quedándose con lo que vale para vivir su relación educativa. Sobre todo, **sin perder el ímpetu ideal de esperar que acontezca la “unidad vital”** que ya esta en cada niño. Para enseñar el eje-persona hay que también experimentarse a sí mismo como persona y no como mero grano de arena, mas o menos grande, dentro del torbellino profesionalista. A partir de esa “forma dada y abierta” (en él y en el niño), puede ayudar al niño a “formarse”, a que sea digno de ella, a que no la desprecie sino que la realice en el encuentro con los otros, así como él mismo fue encontrado, recibido y afirmado por otro.

SEGUNDA REFLEXIÓN:

EL SIGNIFICADO ÉTICO PROPIO DEL PRIMER CICLO

En el contexto del Nivel Inicial los niños han debido hacer esta básica experiencia ético-pedagógica: “también fuera del ámbito de la casa la relación con la realidad es buena e interesante, no es primariamente extraña y hostil, la maestra nos ha acompañado hasta el punto de que, casi jugando, con otros, aprendimos muchas cosas y a vivir mejor lo cotidiano”.

Los niños ingresan al Primer Ciclo con esa conciencia de la “positividad” de la escuela. Pero ingresan llevando una **tensión existencial**, emotiva y razonable, que contiene, por un lado, la **belleza** de esa

experiencia realizada y la expectativa de volver a experimentarla en continuidad. El “ir a la escuela” en el Primer Ciclo se proyecta hacia el futuro como una aventura nueva, con el aprendizaje efectivo de nuevas habilidades antes apenas vislumbradas, con la posibilidad de nuevos descubrimientos de la realidad, de nuevas relaciones interpersonales e institucionales que inducirán a los niños a insertarse de una manera más personal, responsable y participativa en la realidad. Por otro lado, esa “tensión” también contiene **interrogantes** sobre lo nuevo y desconocido **que suscitan una cierta ansiedad en los niños**: ¿a quién encontraré ahora?, ¿con quiénes estaré? ¿qué se me pedirá?, ¿seré capaz? ¿cómo será la maestra? ¿de qué modo se interesan en ello papá y mamá y qué desean con todo esto para mí?

***La responsabilidad ética de la escolarización:**

Responder con serenidad a esos interrogantes implica posibilitar que en el Primer Ciclo **el niño realice el hallazgo de su propia adaptación en la escuela**. Para ello es preciso que se vaya verificando la “primera reflexión” y que el aula, polarizada por el **atractivo de la presencia** del maestro, sea experimentada por los niños como **un lugar de vida, de amistad, de re-encuentro y de cooperación**, donde se aprende **a compartir** saberes, sentimientos, actitudes, habilidades e instrumentos diversos.

Compete aquí a los adultos de la familia y de la escuela **resguardar en los niños la apertura positiva a la escolaridad, valorizar su empeño en prepararse para ella y para estar en ella en forma disponible a las iniciativas que se les proponen. También asumir dicha ansiedad y disolverla dentro de la certeza de que serán acompañados**, con paciencia y firmeza, a partir de la propia singularidad de cada uno, porque todo lo que la escuela les ha preparado es adecuado a sus posibilidades y para que lo hagan suyo. Lo cual implica evitar introducir en los niños las ansiedades propias de los mismos adultos -padres y maestros- que tienen funciones y responsabilidades específicas sobre ellos y con las que pretenden garantizar su propio éxito “paternal”, “profesional” o “institucional”.

El sentido ético-antropológico de la adaptación concreta de los niños en la escolaridad, a través del primer Ciclo, consiste en que la descubran como la posibilidad de una **aventura humana fascinante**. Sin eludir la conciencia de que ello también **implica una fatiga razonable**, en la que deben ser **ayudados a darse cuenta del valor personal y cooperativo** que tiene ese esfuerzo, porque es coherente con **la tensión-del-crecer que todos ellos viven**.

***La responsabilidad ética de la interacción del conocimiento:**

La decisiva importancia del inicio en estos diversos aprendizajes (la lecto-escritura, la expresividad oral y estética, la receptividad atenta y comprensiva en el saber-mirar-escuchar-y-gustar las operaciones y figuras básicas referidas a situaciones concretas, las sucesivas ampliaciones del espacio y del tiempo vividos, la diferenciación e interrelación entre los seres naturales y en los organismos vivientes, los primeros pasos en el proceso de alfabetización tecnológica y la integración del propio cuerpo en una dinámica de control personal y de relación social) **llevaría, por su pluralidad manifiesta, a una fragmentación dispersiva y angustiante del niño**, si todo ello no fuese integrado en una **propuesta de crecimiento articulado de su “unidad vital”**.

La **experiencia integrativa** en el Primer Ciclo debe ser fuerte para que el niño ya la lleve **como un reclamo y como una iniciativa** en los Ciclos ulteriores. Es preciso que la unidad vital del niño sea preservada, provocada y enriquecida a través de los diversos aprendizajes.

¿Qué significa posibilitar y fortalecer la “experiencia integrativa”? No significa meramente articular contenidos cognitivos sino ayudar a los niños a tomar conciencia de que los diversos aprendizajes expresan alguna posibilidad que forma parte de la unidad de su persona y, al mismo tiempo, expresan aspectos de la rica significatividad de la realidad espacio-temporal, que siempre se relaciona provocando alguna de esas posibilidades expresivas de su persona. Por eso, la diversidad de aprendizajes debe ser siempre

recuperada como formas cada vez más amplias y complejas de ingresar en la **realidad vivida** por los niños. También para percibir **la connaturalidad o sintonía profunda** que existe entre la realidad del propio yo-corporal y la realidad del universo.

***Reflexión sobre una posibilidad integrativa:**

Los ojos que tenemos no tendrían sentido si no hubiese personas y cosas para ver y que ya encontramos hechas fuera de nosotros. Pero aunque existan, si no existiese la luz, no podríamos captar sus formas, colores y expresiones, para así dirigirnos hacia ellas de modo adecuado, sino que chocaríamos torpemente con ellas o confundiríamos todo. Cuando estudiamos el fenómeno de la luz y las formas de los organismos, también nos descubrimos a nosotros mismos. Nos descubrimos como seres grandiosamente abiertos a todos los otros seres, de los que también dependemos (como dependemos del aire que respiramos) para ser nosotros mismos. Cuando miramos las estrellas, un árbol que florece, un amanecer, un pajarito que se posa, ello nos sorprende si estamos atentos. Entonces también nos inspira a expresar el gesto más lindo de su movimiento en un dibujo o en una pintura, o a buscar un relato, una canción o una poesía que los evoquen para gustarlos juntos y mejor. Mas aun, descubrimos que todo esta hecho con fantasía y coherencia y que un misterio de inteligencia y bondad atraviesa todas las cosas. Eso suscita nuestras preguntas y también suscita nuestro deseo de ser buenos, de no desmentir con nuestros caprichos y maltratos entre nosotros tanta belleza y tanta bondad regalada dentro de la realidad. Sino que, mas bien, recibamos ese don, descubramos sus significados e imitemos a esa belleza, esa bondad y esa solidaridad que hay entre todas las cosas, con inteligencia, para hacerlas nuestras y expresarlas creativamente en nuestra propia vida y en nuestra manera de convivir. Así se integra el conocimiento de la naturaleza con el descubrimiento del propio cuerpo. La conciencia de participar en el ser de la realidad con la iniciativa expresiva personal de la belleza. El estupor ante la maravilla de lo real con el ímpetu ético al comportamiento adecuado y a la cultura de la solidaridad.

***La base de la educación en los valores es enseñar a “vivir la razón”.**

Eso es ejercitar a los niños en **vivir las razones** de lo que miran y de lo que hacen y, en consecuencia, **motivarlos dignamente** a seguir ingresando en la realidad vivida de manera mas **diferenciada, sistemática y curiosa**. Se trata, entonces, de que lo cognitivo se articule con lo afectivo y de que cualquier aprendizaje desarrolle la **estima valorativa y la apropiación existencial y crítica de lo aprendido**.

El aprender no es un peso moralmente indigno cuando se lo experimenta como un paso en el **propio desarrollo expresivo** con el que se puede **compartir y enriquecer** los logros expresivos de los otros niños. Ayudan a esto las iniciativas que se tomen en el marco de la “transversalidad”, respecto a la cual el aporte del área FEyC no consiste tanto en “agregar valores”, en “deducir normas” y en “ejercitar procedimientos”, tendientes a un **paralelismo moralizante**, sino en **abrir el horizonte que hace aflorar la significación de todo, suscita la valoración y requiere la conveniencia de las normas**.

La principal función del Área no consiste en adicionar contenidos puramente ético-ciudadanos, sino en el **intento sistemático de descubrir el significado unificador** que posibilite **valorizar y estimar diferenciadamente lo conocido, lo actuado y lo Institucionalmente requerido**, en las diversas situaciones de aprendizaje vividas en la escuela. Se trata **deabordar la pregunta implícita** que los niños llevan consigo: ¿qué tiene que ver conmigo, con mi deseo-de-ser y con mi presentimiento de un ideal, todo lo que se nos propone o que sucede entre nosotros? ¿por que no quedamos igual que antes después que vivimos esto o aquello? ¿Qué nuevo paso humano dimos en nuestro deseo-de-crecer-juntos? ¿Qué aprendimos de nuestras propias dificultades y errores? ¿En qué deberíamos, cada uno, cambiar y en función de qué ideal? Se trata de **escuchar las respuestas que expresen la propia experiencia ‘personal** de cada niño (no dando lugar a una dialéctica acusatoria), de llevar esas tomas de posición a una **síntesis esclarecedora y propositiva que valore el aporte de todos**, incluso el valor del que todavia no se expresa o del que dice “yo no digo nada porque me sucedió lo mismo que dijo fulano”.

TERCERA REFLEXIÓN:

SENTIDO ÉTICO-CULTURAL DEL VÍNCULO FAMILIAR

*La experiencia de la identidad y la “conciencia de pertenencia”

Para el niño **vivir con sentido es pertenecer** a la relación con los padres. El primer “rostro” **donde vislumbra su identificación Ideal con el significado total que le da valor a su vida es el rostro de quienes lo generan en la vida**, en tanto lo aman coherentemente, es decir, tal como es, tal como lo generaron. En este sentido, el niño dispone de una **conciencia lúcida de pertenencia** porque él sólo adhiere, en forma perfectamente razonable, consistente y profundamente afectiva, a **algo más grande que él, que sea personal y que le haga vivir la certeza** de ser querido. Más aun, el niño adhiere a un hecho cultural y social, a la **unidad entre** esos “tú” que están en el origen de su “yo” y que le comunican con su vida también un sistema más o menos congruente de valores. Esa unidad entre ellos y esa transmisión de significados y valores unifican su vida y lo dejan en paz para lanzarse libremente.

*Ante diversas experiencias familiares, un criterio educativo:

Es preciso ser personalmente prudentes con las distintas situaciones de vida familiar con las que los niños se confrontan en la escuela. Lo que importa es la persona y la salud del “yo” del niño que necesita ser “abrazado”, más allá de la experiencia privilegiadamente gozosa o dolorosa que su familia represente para él. La unidad de los padres puede ser profunda o haber sido episódica, pero se trata siempre de “sus” padres. El niño mismo es “el hecho visible y permanente de la unidad de sus padres”, más allá de que ésta sea o no sea ya la situación o el actual “proyecto individual” de ellos. Incluso si esa unidad es sólo una insoportable apariencia atravesada de indiferencia o de agresiones.

La persona del niño unifica en el sufrimiento angustiante o en la adaptación resignada a la situación lo que, de hecho, puede ya no estar unificado entre los padres. **Esto es educativamente importante en términos éticos porque posibilita tomar conciencia de que podemos vivir-mal, con disgusto y resentimiento, realidades preciosas que parecen no ser para nosotros y en las que podemos excusar nuestros comportamientos equivocados.**

¿Cómo puede descubrir el niño una positividad ahí donde, principalmente, experimenta que todo se ha vuelto oscuro? **La presencia del maestro, en tanto se inclina hacia el problematizado “yo” del niño, puede advertirle también que en las situaciones más oscuras, todo no termina ahí. Que la realidad, una vez que se da positivamente, como lo es la realidad generada del “yo” del niño, no puede ser borrada por nuestros estados de ánimo o proyectos individuales. Por eso mismo, el “yo” del maestro se hace presente y se dirige al “yo” del niño como el hecho positivo y el valor fundamental indudable que trasciende las limitaciones de quienes lo generaron. Y por eso siempre es posible retornar esa realidad cierta en el ideal que ella lleva. Aunque haya sido prácticamente negado puede ser redescubierto en un designio más grande de la vida. Más aún, ese Ideal puede llegar a ser vivido desde ya, empezando por uno mismo, en la relación maestro-niño, sin que los límites de los otros sean una excusa en la que encubrirse.**

En todo vínculo familiar se da alguna forma de “problematicidad”, porque la vida tiene sus constantes dificultades y el hombre sus límites y defecciones. El niño percibe todo eso. Esta problematicidad puede moverse en el horizonte de una profundización del vínculo a través de las dificultades, dentro de un amor realista que abraza las limitaciones y errores a partir del deseo de retornar el camino iniciado y de cambiar de actitud. Lo cual da al niño una certeza realista y no débilmente romántica sobre la relación humana más grande e importante para él. Esto tiene un sentido ético que el educador puede comunicar: /e muestra que la vida es un don que supera nuestros merecimientos y una tarea apasionante y

dramática que vale la pena emprender, sin quedar escandalizados ni resentidos y justificados por las propias limitaciones y por las de los demás.

La problematización familiar puede también desencadenarse en un “problematicismo” de continuos desencuentros acumulados y vividos en la indiferencia o en la autosuficiencia, quedándose a un cierto punto sin recursos espirituales para el reinicio. Es preciso advertir que entre la primera y la segunda posibilidad no hay una barrera infranqueable sino oscilante que todos de alguna manera rozamos. De cualquier modo, el niño ante la ruptura que despierta, que se viene o que se ha consumado, se siente inseguro y necesitado de autoafirmarse en forma potencialmente violenta o de retraerse en forma triste y resentida.

La fragilidad de la condición humana, su inclinación al mal, o sea, a la solución vana de la problematización, no puede ser ocultada mediante un optimismo barato que coloca su esperanza en la sola ética. Los mismos niños participan también de la incapacidad de los padres de vivir en forma totalmente verdadera sus relaciones. La toma de conciencia de todo esto es, también, ocasión de comunicar un sentido ético: **no se trata de escandalizarse por los fracasos morales sino, más bien, de darse cuenta de que todos estamos Implicados con el mal más de lo que creemos; que de ahí no salimos solos; que nos infligimos inútiles sufrimientos e Injusticias que, antes de expandirse en las relaciones sociales y culpar a otros, anidan ya en la Intimidad cotidiana, donde es más difícil declararse coherente, puro y “libre de corrupción”.**

***El ideal dentro de las circunstancias:**

Lo anterior no proclama un “relativismo moral”, donde todo sería equivalente: la unidad continuamente buscada y luchada no es equivalente a la dejada a la deriva o disuelta. No es así para el niño. Se trata de que el educador ayude al niño a reconocer y a aceptar que, cualquiera sea el caso, se trata de “sus” padres, sin los cuales él no existiría, lo que es impagable. Reconocer éticamente la situación implica ayudar a los chicos a apropiarse de todo lo bueno que han recibido y reciben a través del amor de los padres, y a protagonizar ellos mismos ese legado. Cualquiera sea la situación vivida respecto a ese original vínculo de pertenencia con los padres, **lo importante es que el niño tampoco se vea censurado en su deseo de lo que sería más bueno para él y para todos. Que no sea mortificado en su aspiración al ideal de ser contenido en una relación gozosa que incluya el sentido del mal y del perdón. El niño no debe ser inducido a renunciar a su propio “corazón” habitado por exigencias personales y universales de bien. Necesita percibir que la mayor perfección humana posible no consiste en considerarse capaz de vivir una “coherencia olímpica”, sin errores, sino en vivir una tensión actitudinal a “recomenzar siempre” en el camino al ideal, sabiendo pedir ayuda, teniendo verdaderos amigos, buscando un “lugar humano” en el que podamos acompañarnos a ser y a crecer como personas.**

La “conciencia de pertenencia” es inicialmente crítica y es ética porque el niño está naturalmente dotado del sentido de su dignidad. En la simplicidad que lo caracteriza y lo lleva a ver las cosas tal como son, sufre violencia y extrañeza cuando se le pretende inculcar, circunstancialmente, sentimientos, conductas y justificaciones a propósito de los conflictos entre los adultos o cuando éstos le exigen posturas forzadas o dobleces para aparentar que “todo va bien” o que “todo da igual”, dentro de una especie de “soberbia moralizada” que no resiste al tiempo.

La acción educativa, en términos morales, se propone **cultivar e integrar esa simplicidad** de los chicos, que es signo de salud psicológica y de capacidad de relacionarse libremente con la realidad, y de valorizarla dentro de una intención objetiva que no teme, con sencillez, llamar “al pan, pan y al vino, vino”. No se trata de complicar a los niños con estrategias moralizadoras pseudo-conceptuales, artificiosas y racionalistas, que lo encierran en un “sabiondismo” sin compromiso. Una “analiticidad” que termina alienándolos de la inmediatez de sus propias conciencias morales y los subalterna acriticamente a lo que dicen los “estudiosos”. **El niño está bien hecho por naturaleza, y así como está bien predisposto para desarrollar con coherencia su capacidad lingüística, también su conciencia está predispuesta al discernimiento objetivo de lo digno y de lo indigno de él y del hombre. Su conciencia no es un “oráculo psico-social” que le dice cualquier cosa según la onda, sino un “órgano del yo” que tiene criterios intrínsecos que necesitan ser explicitados, educados.**

***La escuela como receptora de la familia para introducir a la propia cultura:**

Los padres suelen transmitir a los hijos lo mejor de lo que ellos mismos han recibido, los valores que los han guiado y cuya consistencia han podido confirmar con su propia experiencia razonada. Los valores vivos que transmiten también juzgan su propio comportamiento y los niños son muy sensibles a las contradicciones entre lo discursivamente declamado y lo vivido de hecho.

Lo que se acaba de decir tiene esta consecuencia para FEyC: **los niños no vienen a la escuela con la “unidad vital de su yo vacía”**, de modo que haya que “inventarles” los contenidos éticos. Por más que ellos estén en la actualidad muy tomados por la “subcultura mundial de la imagen” y la televisión ejerza una especie de “mater-pater-nidad sustituta” (en muchos casos), con su propuesta superficial. Por más que las fragmentadas impresiones imaginarias, fuera de todo contexto humano real y completo, se sucedan ante ellos sin dar lugar al juicio y a la renovación crítica de sus conceptos sobre importantes asuntos humanos, (donde el valor de la vida se verifica, por ejemplo, por el éxito de fachada y la prepotencia) sin embargo, todo ese “imaginario sub-cultural” no alcanza a sustituir el peso de la relación real con los padres. Y, a través de ellos, con los ideales de la propia ‘cultura a la que los padres, por otra parte, se ven obligados a recurrir para afrontar decisiones que tienen que ver con su propio destino y el de sus hijos.

Gracias a eso, los niños llegan a la escuela dotados de una conciencia emergente acerca del significado último de la vida y con una percepción de valores y normas vividos que lo explicitan. Los niños no llegan a la escuela moralmente desamparados y sin una conciencia más o menos amplia de la dignidad de su vida y, por tanto, de la dignidad de la vida de todos los demás, cualquiera sea su condición. El educador se enfrenta así al desafío ético de **no devaluar esa experiencia ético-cultural**, afectivamente enraizada, sino que tiene la tarea de **descubirla y de abrirla a su razones**, profundizando dialógicamente las aspiraciones que ella contiene, mostrando reflexivamente su coherencia y, si es el caso, ampliando esa coherencia correctivamente. Además, los niños, durante la misma escolaridad del Primer Ciclo, desarrollan con su familia y en su comunidad cultural de pertenencia nuevos aprendizajes, realizando gestos y tomando decisiones de profunda significación existencial.

Para que el niño no se restrinja a una comprensión meramente “costumbrista” de la propia cultura así transmitida, para que no se encierre mecánicamente en ella, sino que la asuma y desarrolle en su propia capacidad expresiva, en el significado de sus símbolos, gestos y actitudes fundamentales, es necesario que el maestro lo ayude a discernir, con lealtad a su identidad, lo esencial de lo secundario de su propia tradición cultural, para que la haga más suya, viva y significativa.

La cultura, como “hábitat de sentido” en el que se es recibido a la existencia, es una de las **fuentes éticas** porque **es una capitalización de experiencia y de significado de la vida que ha “civilizado” las relaciones humanas. La escuela debe recibir y valorizar ese ingreso de cultura que los niños traen desde su relación de pertenencia vivida con sus padres. Porque generar un hijo no es mera transmisión biológica de vida, sino, entre los humanos, sobre todo transmisión educativa y amorosa de un sentido de la vida.**

Aníbal Fornari

BIBLIOGRAFÍA

AGUILÓ, A. "La tolerancia". (1995) - Madrid - Ed. Palabra.

CULLEN, CARLOS. "Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro". (1996) - Buenos Aires - Ed. Novedades Educativas.

FABBRI, ENRIQUE. "Alegria y trabajo de hacerse hombre. Ser persona". (1996) - Buenos Aires - Ed. Guadalupe.

GILLHAM, K.L. "Cómo ayudar a los niños a aceptarse a si mismos y a aceptar a los demás". (1991) - Ed. Paidós.

GIUSSANI, LUIGI. "Educares un riesgo". (1991) - Madrid - Ed. Encuentro.

GUARDINI, ROMANO. "La aceptación de si mismo y las edades de la vida". (1970) - Madrid - Ed. Cristiandad.

GUARDINI, ROMANO. "Una ética para nuestro tiempo". (1974) - Madrid - Ed. Cristiandad.

HERNAIZ, IGNACIO. "La Constitución para Niños". Buenos Aires - Ed. Colihue.

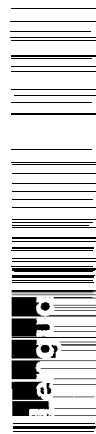
LÓPEZ QUINTAS, ALFONSO. "Cómo lograr una formación integral". (1996) - Madrid - Ed. San Pablo.

OBIOLS; DALLERA, MARTÍNEZ y otros. "La formación ética y ciudadana en la EGB". (1996) - Buenos Aires - Ed. Novedades Educativas.

SAVATER, FERNANDO. "Ética para Amador". Ed. Ariel.

SAVATER, FERNANDO. "El valor de educar". Ed. Ariel.

La bibliografía expuesta, que no pretende ser exhaustiva sino una primera aproximación abierta a otras iniciativas, expresa diversas corrientes de pensamiento y no ha sido clasificada críticamente. En un próximo documento bibliográfico general sobre el Área, se intentará ese aporte modo de una guía reflexiva para los docentes, tanto desde el punto de vista de la adaptación didáctica como de la corriente de pensamiento en la que cada autor preferencialmente se sitúa.



LENGUAJE ORAL

“Mejorar la expresión oral de los alumnos y la comprensión e interpretación de distintos tipos de mensajes orales ha sido, desde siempre, uno de los objetivos primordiales de la enseñanza de la lengua en la escuela; sin embargo, raramente los usos y formas de la comunicación se constituyeron en objeto de una enseñanza sistematizada, que tuviera en cuenta las diferencias entre lengua hablada y lengua escrita, como dos modos distintos de comunicación a partir de un mismo sistema lingüístico” (Rodríguez, M.E., 1995).

La enseñanza del lenguaje oral, durante mucho tiempo, no tuvo el mismo prestigio y el mismo tratamiento que el lenguaje escrito. Tradicionalmente, la escuela ponía énfasis en la enseñanza de la lectura y de la escritura, puesto que se consideraba que el niño “*ya sabía hablar y escuchar*”.

Esta consideración se fundaba en la creencia de que los niños aprenden a hablar y a escuchar espontáneamente sin que la escuela medie en el aprendizaje y que basta con la ejercitación exigida por el diario vivir para desenvolverse adecuadamente en diversas situaciones comunicativas.

Si pensamos que el 80% de los intercambios de un hablante medio son orales, que muchos aprendizajes se producen a través del hablar consigo mismo o con otros y que los ambientes lingüísticos proporcionados por los medios de comunicación (radio y televisión) exigen una recepción activa, el desarrollo de conocimientos sobre el lenguaje oral no puede quedar al margen de una enseñanza que pretende el desarrollo integral del lenguaje en el niño.

LOS CONTENIDOS DEL LENGUAJE ORAL EN EL CURRÍCULUM

En el diseño curricular para el Primer Ciclo de la EGB, del mismo modo que en el Nivel Inicial, se han abordado los contenidos pertenecientes a este bloque desde dos perspectivas complementarias.

Contenidos
básicos
que refie-
ren al
intercambio
comunicati-
vo

Contenidos
que refie-
ren a inter-
cambios
comunicati-
vos en
situaciones,
específicas

En una primera instancia, han sido considerados los contenidos (tanto desde el campo conceptual como procedimental) que se corresponden con lo que podríamos denominar “universales del intercambio comunicativo”, es decir aquellos conocimientos básicos que son necesarios para llevar a cabo cualquier tipo de interacción verbal. Estos contenidos están específicamente relacionados con el desarrollo de habilidades genericas para hablar y escuchar.

En una segunda instancia, se han abordado esos mismos contenidos pero desde su especificidad, es decir en su utilización particular en determinados tipos de textos orales.

Esta caracterización tipológica de los textos tiene como propósito didáctico facilitar el aprendizaje de determinadas competencias específicas requeridas para abordar cada tipo de texto. Por ejemplo, *la formulación de preguntas adecuadas al interlocutor y al tema en las entrevistas; la comprensión, ejecución y producción de instrucciones simples y consignas en los instructivos*, etc..

Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, en la realidad, estos textos no se presentan como “géneros discursivos puros”. Es frecuente que en el curso de una misma interacción se recurra a un genero discursivo o a otro. Por ejemplo, *una conversación puede adoptar, en un momento, una forma narrativa y, en otro, una forma argumentativa o descriptiva*.

Tomar contenidos de uno u otro campo dependerá de las situaciones comunicativas que surjan espontáneamente o de aquellas especialmente programadas por el docente para su enseñanza y aprendizaje.

LOS CONTENIDOS DEL LENGUAJE ORAL EN ACCIÓN

Si bien, en el diseño curricular, se realiza una selección de contenidos (más o menos) exhaustiva en función de lo que se espera que los alumnos puedan reconocer y hacer eficazmente en diversas situaciones comunicativas, es conveniente tener en cuenta que no se trata de que los niños accedan a “**definiciones de conceptos aislados**”. Cualquier ejercicio de la palabra implica necesariamente un contexto situacional: la existencia de un destinatario psíquicamente distinto de un locutor con el que intercambia permanentemente su rol y con el que interactúa a través de un juego de influencias mutuas, la existencia de un lugar determinado y también de un momento. Es por ello que ningún contenido debe ser abordado al margen del contexto comunicativo y de los significados que encarna.

En los primeros años de escolaridad, las actividades desarrolladas en el aula se apoyan fundamentalmente en situaciones comunicativas espontáneas, ya que los niños se desenvuelven en ellas con comodidad. Sin embargo, para que en estas situaciones se produzcan aprendizajes significativos, es conveniente que el docente posibilite la observación y la reflexión sobre algún aspecto particular, con el propósito de facilitar la construcción de conocimientos.

Por otra parte, también resulta necesario que, en otras circunstancias de la clase, el docente planifique y organice actividades específicas tendientes al desarrollo de habilidades comunicativas partiendo siempre de contextos situacionales que tengan su concreción real en los géneros discursivos propios de la oralidad.

Asimismo, partir de situaciones comunicativas que tienen su concreción real en los textos no excluye el hecho de que, estratégicamente, el docente pueda focalizar un aspecto por vez. Esto significa que el maestro, para facilitar la construcción de un conocimiento, puede “poner bajo la lupa” un contenido conceptual, procedimental o actitudinal. A su vez, este conocimiento puede ser recuperado en otra circunstancia comunicativa y en otras instancias de aprendizaje que no se limiten exclusivamente a las horas de lengua.

APRENDER A HABLAR YA ESCUCHAR EN LA ESCUELA

Hablar

“Hablar no es pronunciar palabras, sino recrearlas en la construcción de textos que se organizan en relación con las distintas intencionalidades de los hablantes, las diferentes expectativas de los receptores, las variadas exigencias de las situaciones de comunicación”. (Rodríguez, M.E., 1995).

Escuchar

“Escuchar es comprender el mensaje y, para hacerlo, debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente”. (Cassany, D. 1994).

Las acciones de hablar y de escuchar involucran determinados conocimientos comunes y habilidades diferentes. Mientras los primeros se refieren a los conceptos, los segundos se refieren a los comportamientos que mantienen los interlocutores. Es por ello que el aprendizaje lingüístico implica un proceso de elaboración progresiva de conceptos, de habilidades y de actitudes discursivas.

En este sentido, en el Primer Ciclo de la EGB, las estrategias didácticas pueden estar orientadas al desarrollo de habilidades básicas que ayudarán, paulatinamente, al alumno a resolver problemas de habla y de escucha. Al mismo tiempo, el aprendizaje de estas habilidades posibilitará que el niño vaya construyendo algunas nociones implicadas en ellas.

Así:

Situación comunicativa

- ***Aprender a hablar y a escuchar implica, entre otras cosas, tomar en cuenta todos los elementos que conforman la situación comunicativa (las características de los participantes, así como el lugar y el momento en que se produce el intercambio comunicativo) .***

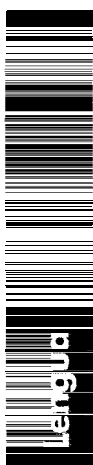
En el Primer Ciclo de la EGB, el docente puede ayudar a los niños a observar, reconocer y caracterizar los componentes de la situación comunicativa en intercambios orales que se produzcan espontáneamente o guiar estas actividades a través de la presentación de imágenes o videos que muestren distintas interacciones en situaciones diversas. En todos los casos, es conveniente que **se establezcan las relaciones entre el contexto situacional y lo que se dice, cómo se lo dice y la intención con que se lo dice.**

A su vez, podrá pedir a los niños que, a partir de los componentes de dicha situación, realicen **anticipaciones** sobre el tema que será tratado, las maneras de hablar, las expresiones particulares y el significado que cada hablante les otorga.

De esta manera estará desarrollando dos habilidades básicas correspondientes a las acciones de hablar y de escuchar:

- ◇ Como hablante, podrá tener en cuenta los componentes del contexto situacional para que sus intervenciones resulten adecuadas y pertinentes.
- ◇ Como oyente, estará realizando anticipaciones, a partir de la situación comunicativa para preparar su comprensión.

Por ejemplo, si se observa en un video o se dramatiza un ‘intercambio comunicativo



Códigos
Lingüísticos
y
paralingüís-
ticos

en un consultorio médico, el alumno podrá caracterizar los roles que cumplen el hablante y el oyente (*paciente y médico*) que no serán los mismos en otro contexto situacional; y, a partir de ello, podrá anticipar el tema de conversación y los aportes que realizara cada uno, como así también, las intenciones comunicativas y la manera particular de hablar que asumen.

Podrá también desarrollar la habilidad de anticipación, si, en un momento determinado, el docente pregunta acerca de que seguirá diciendo alguno de los participantes. El desarrollo de esta habilidad permitirá responder o intervenir de inmediato, tal como lo exige el ejercicio de la palabra oral.

- ***Aprender a hablar implica, entre otras cosas, emplear gestos acordes con las emisiones lingüísticas para colaborar con la comprensión del Interlocutor. A su vez, aprender a escuchar implica aprender a recurrir a los gestos como verdaderas pistas de interpretación.***

Es conveniente que el alumno de Primer Ciclo tome conciencia de que los gestos y las miradas expresan significados (por ejemplo, una negación, un desacuerdo, una afirmación o un acuerdo pueden ser manifestados solo a través de un movimiento de la cabeza).

Asumir una actitud responsable frente a la gestualidad evitara las exageraciones en que suelen incurrir algunos hablantes; además, justificara la necesidad de que los interlocutores se miren durante los intercambios. Por otra parte, también explicara la necesidad de recurrir a una mayor Información verbal en ausencia de los mismos, por ejemplo, en una conversación telefónica.

Acudir a estrategias didácticas como los juegos mudos, en los que los niños deben deducir una palabra o una expresión a través de los gestos, o a la inversa, deducir el gesto acorde a la palabra, puede ayudar al desarrollo de esta habilidad en el Primer Ciclo, sin olvidar que estas estrategias deben apoyar siempre la construcción de los saberes.

Tonos y
variaciones
de la voz

- ***Aprender a hablar Implica, entre otras cosas, aprender a emplear adecuadamente los tonos. Aprender a escuchar Implica, entre otras cosas, aprender a captar los tonos.***

El niño puede percibir que, durante los intercambios comunicativos, suelen emplearse diversos tonos (*amenazante, cortés, irónico, humorístico*, etc.) y que, a través de ellos, un hablante no sólo manifiesta su estado de ánimo, sino que también intenta provocar determinados efectos en el oyente.

A partir de una frase como *Haceme el favor de cerrar la puerta*, el alumno puede comenzar a tomar conciencia de los tonos y de sus distintos usos, si el docente le solicita que cree un contexto situacional imaginando a los interlocutores, el lugar y el momento en que se produce dicha frase. Además, se podría dramatizar la situación con la finalidad de que los niños cambien de tono (*amenazante, normal, cortés*) manifestando distintos estados de ánimo, distintas intenciones, etc..

Registros
coloquial
y
estándar

- ***Aprender a hablar Implica, entre otras cosas, emplear un registro adecuado a la situación comunicativa. Aprender a escuchar Implica, entre otras cosas, identificar la variante dialectal y el registro del discurso.***

Si bien el alumno de Primer Ciclo, acostumbrado a interacciones cotidianas, se expre-

sa con comodidad en un registro coloquial y dialectal, es conveniente que el docente planifique situaciones de uso del lenguaje que permitan reflexionar sobre formatos de habla alternativos y de mayor prestigio social para que el alumno pueda desenvolverse en contextos más formales (la misma escuela, las oficinas públicas, las empresas, otros vecindarios). Sin embargo, ello no implica subestimar la lengua del niño, ni tampoco manifestarle lo que es correcto y lo que no lo es. En realidad, el docente puede mostrarle lo que es adecuado y lo que no lo es, según el contexto situacional. (Rodríguez, M.E., 1995).

El docente puede, por ejemplo, solicitar a los alumnos que expliquen el contexto situacional de expresiones como: *¡Hola!, ¿qué tal?, ¿Cómo estás?*; frente a *Buenos días, ¿cómo está usted?*. También, podrá utilizar la técnica de cambio de roles para que el alumno, por ejemplo, solicite una aclaración a un docente, a un compañero, a un vendedor, etc..

Es conveniente que en esta etapa de escolaridad el maestro medie en el aprendizaje, poniendo a disposición del alumno una amplia gama de posibilidades, para familiarizar al niño con los distintos registros. Por ejemplo, en el caso de la aclaración, puede proponer diversas expresiones: *¿Y eso qué es?, ¿Me lo puede explicar mejor?, No entiendo, ¿Me lo puede repetir?, ¿Podés explicármelo otra vez?, etc.*; con el propósito de que el alumno seleccione aquélla que mejor se adapte al contexto situacional.

Fórmulas sociales en intercambios cotidianos

- **Aprender a hablar implica, entre otras cosas, aprender a utilizar determinadas rutinas convencionales de acuerdo con la situación, el tema, el acto de habla, etc. El conocimiento de estas rutinas favorece la comprensión, al permitir que el oyente se concentre en otros aspectos relevantes del mensaje.**

En todas las lenguas existen procedimientos particulares para pasar del silencio a la palabra, para continuar una conversación, para interrumpirla, para concluir, etc.; así como para realizar un pedido, una advertencia, una felicitación, etc..

El enriquecimiento del vocabulario de un niño, no sólo puede concebirse desde la apropiación de palabras nuevas, sino también desde la apropiación de estas rutinas.

En este sentido, el docente puede llevar al niño a descubrirlas mediante la observación y la reflexión. Asimismo, puede proponer su uso frente a situaciones como saludar o despedirse, manifestar alegría, etc.. El juego de roles puede convertirse en un instrumento eficaz si, por ejemplo, pedimos a un niño que en una conversación reaccione con sorpresa y alegría frente a todas las emisiones. Para ello, el docente pone a su disposición una serie de rutinas tales como *¡Qué alegría!, ¡-Qué bien!, ¡Bárbaro!, ¡-Genial!, Me alegro mucho, ¡Cómo me alegro!, No sabe cuánto me alegro de..., Por suerte, Gracias a Dios, ¡Menos mal!*

Actos de habla explícitos

- **Aprender a hablar implica, entre otras cosas, asumir actos de habla utilizando una configuración lingüística pertinente para hacerlo. Aprender a escuchar implica, entre otras cosas, aprender a inferir actos de habla y a responderlos.**

En general, el ejercicio de la palabra no sólo implica *decir algo* sino también *hacer algo con lo que se dice*.

En el Primer Ciclo, el docente puede iniciara los niños en el reconocimiento de distintos actos de habla, estableciendo las diferencias entre lo que se dijo y lo que se quiso hacer con lo que se dijo. Por ejemplo, frente a una emisión como *“Cuidado!”*, el alumno puede establecer la diferencia entre lo que se dijo (*cuidado*) y lo que se quiso hacer con lo que se dijo (*advertir*).

LENGUAJE ESCRITO

“La alfabetización es la puerta de entrada a la cultura escrita y a todo lo que ella comporta” dice D. Cassany. De hecho, la enseñanza de la lectura y de la escritura es, sin duda, el “mandato fundacional” de la escuela.

Tradicionalmente se consideraba que este aprendizaje era adquirido en los primeros grados, y a partir de allí no se volvía a insistir en ello. Tal consideración se correspondía con un concepto limitado de este aprendizaje: el niño aprendía a leer y a escribir cuando lograba apropiarse del sistema notacional del lenguaje escrito.

El cambio en la concepción de la lectura y de la escritura produjo un desplazamiento de interés desde cómo se enseña mejor a identificar y a trazar formas gráficas (*letras, sílabas, palabras*) a cómo se enseña a interpretar un texto escrito y a construir su significado.

Haber accedido a una escritura alfabética constituye un aspecto muy importante en el proceso de alfabetización, pero no es todo. Al mismo tiempo que el niño adquiere un sistema notacional, aprende a construir sentidos, aprende a construir mensajes que cumplen una función comunicativa y para ello emplea estrategias cognitivas y comunicativas.

Sin duda, el Primer Ciclo de la EGB es un momento clave en el aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que los niños comienzan a desentrañar su sistema de representación y se apropian de la convencionalidad alfabética; pero es necesario tener en cuenta que también se inician en la gestión de estrategias de lectura y de escritura y, mientras lo hacen, aprenden acerca de la lectura y de la escritura.

En consecuencia, la enseñanza de la lectura y de la escritura nos pone hoy ante la necesidad de plantear sistemáticamente propuestas diferentes que permitan al alumno apropiarse paulatina y simultáneamente de la amplia gama de competencias que ponen en juego los lectores y los escritores ante los textos. Ello implica, tal como lo enuncian diversos investigadores, que la enseñanza del lenguaje escrito no comienza ni se detiene en este periodo de escolaridad.

SOBRE LOS MÉTODOS, LOS ENFOQUES, LAS PROPUESTAS Y LOS PROGRAMAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Son numerosas las investigaciones que, en la actualidad, se vienen realizando sobre el aprendizaje de la lectura y de la escritura en los primeros niveles de escolaridad.

Existe consenso entre los investigadores en afirmar que no existe un método único y completo que de cuenta de todas las operaciones implicadas en la comprensión, tal como lo enuncia T. Colomer¹. Sin embargo, los resultados que se están obteniendo ayudan a la enseñanza de varios modos. En primer lugar, han confirmado el valor de muchas estrategias didácticas que intuitivamente se venían introduciendo desde hace décadas. En segundo lugar, han contribuido a precisar el alcance de las orientaciones prácticas en función de las situaciones y condiciones distintas de aprendizaje. Y por último, han propuesto nuevas actividades y estrategias que ayudan a mejorar la enseñanza de la lectura y de la escritura.

En el marco del diseño curricular, no se pretende prescribir el curso de acción a seguir con respecto a un método, un modelo, un enfoque o un programa para la enseñanza de la lecto-escritura, puesto que se considera que es la institución y, fundamentalmente, el maestro el que debe tomar la decisión última.

1 Colomer, Teresa. *La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión* en *Anexos Bibliográficos* correspondientes a *Perfeccionamiento Docente*. Jornadas I y II. Plan Social Educativo. Proyecto 1. Programa 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1996).

de planificar y organizar los conocimientos teniendo en cuenta a sus alumnos y el entorno escolar y social en el que actúa, y que es quien, en definitiva, debe disponer de las nuevas ofertas e integrarlas a su práctica de manera personal y creativa.

LOS CONTENIDOS DEL LENGUAJE ESCRITO EN ACCIÓN

“Aprender a leer (y a escribir) requiere que se enseñe a leer (y a escribir). El modelo de lector (y de escritor) que ofrece el maestro, y las actividades que propone para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y de la escritura no son un lujo, sino una necesidad”, postula Isabel Solé (1993).

Frente a este desafío, el maestro debe ser conciente de que la enseñanza de la lectura y de la escritura, en este ciclo de escolaridad, exige intervenciones didácticas significativas que impliquen considerar:

- . ambas prácticas como procesos y no como productos,
- . que el niño pone en juego diversas estrategias para aprender a leer y a escribir,
- . que los procesos y estrategias se realizan (movilizan) en tanto el lector y el escritor le encuentren sentido a las actividades de leer y escribir,
- . que ambas prácticas no pueden aparecer separadas de los propósitos que le dan sentido en el uso social,
- . que lo que hacemos cuando leemos o escribimos es lo que nos permite atribuir significado al texto,
- . que comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, vivimos o experimentamos y lo que el texto nos aporta,
- . que los tipos de textos funcionan como “horizontes de expectativa” para los lectores y como “modelos de escritura para los autores” , tal como lo enuncia Todorov (1976/1988).

APRENDER A LEER EN LA ESCUELA

¿Qué es leer?

La lectura es:

- . un proceso dinámico de construcción de significados,
- . un proceso en el que se establecen relaciones significativas entre lo que el lector sabe, ha vivido y ha experimentado y las informaciones del texto,
- . un proceso de conocimiento que se da antes, durante y después de leer,
- . una interacción entre el lector, el texto y el contexto.

Sabemos que la lectura es siempre -desde sus inicios- un acto centrado en la construcción del significado y que el objetivo debe ser formar lectores autónomos y competentes, por lo tanto las propuestas en el aula deben también, estar centradas en la construcción del significado desde el comienzo (Delia Lerner, 1994).

El contexto de la lectura comprende todas las condiciones o circunstancias que rodean al lector en el momento en que se pone en contacto con el texto. Constituye el “entorno de la tarea” de leer, y concierne al interés del lector por el texto, a su motivación y a su propósito de lectura.

Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando nos sentimos capaces de hacerlo, podemos afrontar el reto que supone leer (Solé, I.; 1996).

La interacción con el contexto de lectura

Ámbitos y funciones de los textos

Función social y personal de la lectura

Para que ello ocurra en la clase, es necesario que el docente planifique cada acto de lectura enmarcándolo, en la medida de sus posibilidades, en situaciones de lectura que se aproximen a la realidad y que impulsen el interés de los niños por leer, proponiendo claramente para qué van a leer y tomando decisiones acerca de las ayudas que van a necesitar en función de los aprendizajes concretos que realizarán.

A partir de ello, el docente ayudará a los niños a establecer las necesarias relaciones entre el propósito de lectura, los tipos de textos y los ámbitos de circulación de los mismos.

Así, por ejemplo, a partir de un propósito determinado como obtener una información específica (en qué cine se proyecta una *película* ya qué *hora*), el docente puede ayudar a descubrir al alumno, en qué portador se encontrará la información (un *periódico*), el tipo de texto (un *aviso*), cuál es la función social del texto (*informara un público masivo*) y su ámbito de circulación (*medios masivos de comunicación*). A la inversa, en otras situaciones, podrá partir del texto o del ámbito para descubrir los propósitos de lectura.

Halliday sostiene que la disposición para la lectura se entiende en términos “socio-funcionales”, es decir que un niño está dispuesto para iniciarse en ella cuando comienza a hacer uso de ese medio como el más adecuado para sus fines o propósitos.

Fijar el propósito de la lectura tiene fuertes repercusiones en la posición que adopta el lector frente al texto, en la modalidad de lectura y en la toma de decisiones sobre las estrategias que el logro de dicho objetivo requiere. Todos los lectores hemos podido experimentar que no leemos de la misma manera un texto publicitario que una carta; una revista que un texto de estudio.

Es conveniente que el maestro de Primer Ciclo de la EGB, aborde estos propósitos didácticamente, es decir de manera intencional para ayudar a los niños en el desarrollo de las habilidades específicas que son necesarias para cada situación de lectura en función de los propósitos. Así por ejemplo²:

.Aprender a leer para obtener una información Implica el desarrollo de habilidades como: saber buscar por orden alfabético en guías telefónicas, diccionarios y enciclopedias, distinguir en los periódicos distintas secciones, acudir a índices y subtítulos, localizar la información buscada, seleccionar qué leer y qué no leer...

***Aprender a leer para según Instrucciones** requiere de una lectura minuciosa, que permita retener cantidades, medidas y listas de elementos, así como una secuencia de acciones. Además, el niño debe construir la representación de la tarea para, luego, poder ejecutarla. Por otra parte, esta lectura exige el control de su propia comprensión para volver a leer cuando no haya entendido.

.Aprender a leer para comunicar un texto a un auditorio implica que la lectura se realiza en voz alta; para ello, el alumno debe desarrollar habilidades como adecuar el tono de voz, realizar pausas convenientes, poner énfasis en determinados aspectos, etc. Sin embargo, resulta necesario tener en cuenta que en esta etapa en la que el niño se inicia en la lectura, se le presenta como una tarea difícil oralizar el texto y, al mismo tiempo, construir el significado. Por ello es conveniente que se le permita realizar, antes de la oralización, una o varias lecturas silenciosas con el propósito de que comprenda el texto.

Existen, además, diversas situaciones de lectura propias de la escuela, tales como **leer para practicar lectura en voz alta y leer para dar cuenta de que se ha comprendido**. En todos los casos, se considera necesario que el docente, antes de realizar esas lecturas, explicita la finalidad de la tarea (*para qué se leerá el texto*). De esta manera, orientará el desarrollo del proceso de la lectura en el niño dentro de un contexto significativo.

²Los ejemplos fueron seleccionados de Solé Isabel. (1993) *Estrategias de lectura*. Barcelona. Grao.

Soportes o
portadores
de textos

Elementos
del
paratexto

Las estrate-
gias que
permiten
leer a partir
de textos

Antes de
leer

El rol de
los conoci-
mientos
previos

Formula-
ción de
hipótesis
predictivas

Durante la
lectura

Poner al niño en contacto con situaciones que le permitan experimentar la lectura tal como ocurre en la vida real implica, también, saber que los textos se encuentran en diferentes portadores (*una definición puede ser localizada en un diccionario, una noticia en un periódico, etc.*). Este aprendizaje, junto al manejo de los elementos que conforman el paratexto (*índices, títulos y subtítulos*), permitirá al alumno desempeñarse con autonomía en la búsqueda de información en los diferentes centros de documentación a su alcance.

Las investigaciones se han centrado no sólo en lo que el lector **hace** cuando lee (el proceso mismo de lectura), sino también en lo que es y **sabe** durante el acto de lectura (sus saberes previos, sus actitudes y valoraciones).

“Un buen lector es un lector estratégico, es decir, que emplea procedimientos adecuados que le garantizan la comprensión de lo que lee” (Puente Ferreras, 1994).

A partir de esta consideración, y con propósitos didácticos, la lectura comprensiva se ha organizado en tres estadios recursivos, en función de los procedimientos que desarrolla un lector competente: prelectura, lectura y postlectura.

El éxito de la actividad de leer depende, en buena parte, de todos los conocimientos que un lector posee y que activa durante la lectura. Fundamentalmente, la construcción del sentido está supeditada a las relaciones que un lector puede establecer entre sus conocimientos y las informaciones que aporta el texto. De este modo, se puede afirmar que cuanto más se sabe sobre un tema, más se entiende la nueva información. Adams y Bruce (1982) consideran que sin conocimientos previos, un objeto complejo como es el texto, será muy difícil de ser interpretado.

Diversas investigaciones han demostrado que actualizar (poner a disposición) estos conocimientos favorece la comprensión, facilita las inferencias, clarifica las ambigüedades y el reconocimiento de las ideas principales.

En este sentido, es conveniente que el docente, antes de iniciar la lectura de un texto, realice actividades para que los niños actualicen aquellos conocimientos que son indispensables para la comprensión del mismo, sin que ello implique una explicación o un resumen del contenido. Esta actividad le permitirá, además, evaluar y decidir si los alumnos pueden comprender a partir de los conocimientos que poseen o si necesitan alguna enseñanza adicional.

Diversas son las técnicas que puede emplear un docente para proponer actividades de recuerdo; entre ellas señalaremos el **uso de analogías y comparaciones**. Así, por ejemplo, cuando los alumnos tienen que leer un texto sobre las propiedades del sol, puede sugerir una analogía como *“el sol es algo así como un gran horno de una fábrica”*.

Generalmente, un lector realiza predicciones acerca del contenido o de la forma que asumirá el texto que va a leer. Estas predicciones pueden llegar a obstaculizar la lectura cuando prevalecen sobre el contenido del texto. Esta situación se ve reflejada en la frase *“Yo creía que iba a terminar así”*.

Es por ello que el docente debe ayudar a los niños durante o después de la lectura a confirmarlas o desecharlas. Los elementos paratextuales pueden ser aprovechados para la realización de esta actividad (*A partir del título o las ilustraciones presumo que este capítulo hablará sobre... La razón por la que pienso esto es...*) que deberá concluir cuando el docente interroge al alumno acerca de la validez de su predicción.

En esta etapa de escolaridad, durante la lectura, el alumno debe desentrañar el sistema de representación del lenguaje escrito; por ello es conveniente que el maestro focalice



la atención en aspectos específicos del sistema de notación de la escritura: las palabras que conforman el texto, los tipos de letras adecuados a los diferentes usos, la forma de las letras, el número limitado de grafemas, etc..

El trabajo con la lectura y la escritura consiste en develar el sistema de doble articulación de la palabra a la letra y de la letra a la palabra, en un movimiento de ida y vuelta que no pierda de vista el texto como unidad discursiva de significado, focalizando la palabra como unidad básica de sentido y la letra como unidad contrastiva.



Después de la lectura, el docente puede ayudara los alumnos a **confirmar, ajustar o rechazar las hipótesis predictivas** que se habían formulado inicialmente (*¿Decía lo que creías que iba a decir? ¿Sucedio como pensabas?*).

También puede ayudar a los alumnos a **evaluar algunos aspectos del texto**. Por ejemplo, puede mediar para que el niño tome conciencia de sus reacciones personales frente a los personajes. Así, puede expresar los sentimientos que han despertado en él: *indiferencia, terror, simpatía, etc.*

Una actividad necesaria para el aprendizaje de la lectura consiste en el desarrollo del **proceso metacognitivo**. En este sentido, el docente puede ayudar a sus alumnos a reflexionar sobre los pasos realizados durante la lectura y también, sobre las dificultades que encontraron: *¿Leíste el texto palabra por palabra? ¿Cuántas veces? ¿Por qué has tenido que volver atrás? ¿Qué sucedió cuando te encontraste con una palabra larga, desconocida...?*

APRENDER A ESCRIBIR EN LA ESCUELA

¿Qué es escribir?

Escribir significa mucho más que conocer el abecedario, que saber "juntar letras" o firmar el documento de identidad, dice D.Cassany (1995). Escribir significa saber decir por escrito, en forma legible para que lo entiendan otras personas, aquello que se debe o se quiere decir.

Saber escribir no quiere, decir escribir como un "artista"; significa poder elaborar una carta, un resumen, una pregunta, una tarjeta, un informe, una queja... En ningún caso se trata de una tarea simple.

Del producto a los procesos

Hasta hace poco tiempo, el acento estaba puesto en el producto escrito y en el análisis del sistema de la lengua; sin embargo a partir de los años 70', un grupo de investigadores se lo centró en la escritura como proceso, es decir, en los procedimientos y en las estrategias que emplean los escritores competentes.

Este enfoque abre nuevos caminos para la didáctica y produce cambios en la concepción del aprendizaje de la escritura. De este modo, se puede considerar que:

- ♦ Aprender a escribir implica aprender el lenguaje escrito (sus propiedades formales - su sintaxis y su semántica-) y también la escritura, es decir, sus funciones y las operaciones mentales involucradas en la tarea.
- ♦ El proceso de producción no se reduce sólo a escribir una narración o una descripción en la clase de lengua, sino que debe ser considerado en cada situación de aula: cuando se escribe un título para un trabajo de ciencias, cuando se registran por escrito las instrucciones para jugar, cuando se responde a un cuestionario o cuan-

do se resuelve una prueba.

- ♦ El docente debe intervenir e interactuar con los niños cada vez que se presente una necesidad de producción.

A partir de estas consideraciones, podemos decir que, en el Primer Ciclo de la EGB, resulta necesario que los niños:

- **Descubran lo que significa la escritura.** Para ello deben reconocer sus funciones. En este sentido, D.Graves (1992) considera que es conveniente que el docente ayude a los alumnos a:

- . comprender la perdurabilidad de la escritura, llevando carpetas de archivos, leyendo trabajos de niños que no están presentes, recurriendo a textos escritos con anterioridad,*

- . entender que la escritura es un instrumento para recordar, haciendo que los niños tomen notas de una tarea, de una dirección, de un teléfono, etc.,*

- . entender que la escritura ayuda a aprender, proponiendo que los niños vuelquen por escrito sus aprendizajes,*

- . entender que, a través de la escritura, también se pueden crear mundos imaginarios.*

- **Estén consustanciados con la escritura.** Ello implica que compartan sus textos con otros y que se perciban a sí mismos como autores. Para que ello ocurra, es necesario que el docente planifique situaciones cargadas de significado para los niños, esto es, enmarcando las tareas de escritura en contextos reales o que se aproximen a la realidad y que motiven el interés por escribir.

- **Se inicien en la gestión de procesos y estrategias para escribir.** Es posible enseñar a escribir en la escuela porque es posible descomponer el proceso de escritura en operaciones elementales que implican el desarrollo de habilidades para escribir. Así, los investigadores acuerdan en afirmar que durante la escritura se llevan a cabo tres procesos fundamentales: **planificar, escribir y revisar.**

Planificar

Durante el proceso de **planificación**, un escritor competente clarifica su intención comunicativa, analiza las características y las expectativas de su audiencia, elige un tema, busca y selecciona información sobre ese tema y piensa en la estructura que adoptará su texto.

El escribir textos en situación permitirá a los niños descubrir de qué manera el contexto situacional (el entorno de la tarea) influye sobre el texto que se va a producir, sobre el tema y su organización estructural.

Es muy probable que los alumnos, en esta etapa de escolaridad, no logren realizar todas las operaciones mentales involucradas en la planificación; sin embargo, es conveniente dedicar mucho tiempo a la preparación del escrito, puesto que ello les ayudará a resolver por anticipado problemas de escritura antes de empezar a escribir un borrador, y les brindará elementos para la revisión.

Tal vez, los alumnos sólo intenten preparar una lista de temas y seleccionar alguno. El docente debe apoyarlos en esta tarea, puesto que aprender a escribir implica, entre otras cosas, aprender a pensar temas. Por ello, el maestro puede focalizar la atención en el desarrollo de esta habilidad utilizando diversas técnicas, tales como el torbellino de ideas, expandir palabras claves, hacer un esquema, dibujar, etc.

Una vez seleccionado el tema, también es importante que el alumno acuda a todos los

Escribir

materiales que puedan brindarle información sobre el mismo (*diccionarios, enciclopedias, manuales, libros de estudio*) para que puedan completar el contenido de sus escritos.

En otras ocasiones, el docente podrá focalizar la atención sobre el lector, escribiendo “textos basados en el lector”. En este caso, puede, por ejemplo, proponer que imaginen una lista de preguntas que realizara el lector, que piensen acerca de lo que le gustaría leer o saber, etc. Estas actividades ayudarán al alumno a construir una representación de su audiencia.

Durante el proceso de escritura, los niños transforman las ideas en lenguaje escrito. En este momento deben resolver el problema de *cómo decir* lo que planificaron. Apoyarlos en esta tarea implica que el docente promueva la lectura de textos del mismo tipo de aquéllos cuya producción se aborda, ofrezca alternativas de comienzos y finales, así como también listas de conectores, de palabras específicas, etc..

Apoyarlos en esta tarea, en el Primer Ciclo, implica, también, que los niños puedan dialogar entre ellos para que en su conversación adelanten la escritura, que releen sus escritos mientras están escribiendo, que escriban varios borradores en la búsqueda de la forma más adecuada.

Revisar

La confección de borradores pronto se transforma en revisión. Revisión significa justamente eso: “re-ver”, “volver a mirar”. Durante la revisión el escritor se transforma en lector y luego nuevamente en escritor.

Es importante puntualizar que la revisión no debe limitarse a la ortografía, al orden de las palabras y a la búsqueda de sinónimos para evitar la repetición. Para que el maestro tenga elementos para superar esta tendencia, es necesario que conozca los alcances de este proceso en el Primer Ciclo.

Teniendo en cuenta que la revisión implica un “volver a mirar”, una de las dificultades que se presenta en los niños pequeños es su tendencia a no releer el escrito. Instarlos a que lean para sus compañeros podrá favorecer el desarrollo de este proceso, puesto que al leer a otros, estarán leyéndose a sí mismos.

Este leer para otros, en primer año de la EGB, les permitirá también tomar conciencia, por ejemplo, de que no han concluido un relato y de que tienen algo más para decir. En primer año, las adiciones y los agregados son una parte muy natural en la escritura de los niños. Esta operación puede ser considerada como una forma precoz de revisión.

En segundo y tercer años de la EGB, esta revisión debiera transformarse en un descubrimiento de nuevos significados. Esto implica que los alumnos consideren la diferencia entre lo que quisieron decir y lo que se dice realmente en el borrador. Para favorecer el proceso de revisión en este sentido, el docente puede instar a los niños a realizar otro escrito distinto del primero, o bien proponerles que lo comiencen de otra manera o que reformulen una parte del relato.

Para que los alumnos se involucren en el proceso de escritura y de lectura, para que tengan la oportunidad de hacer lo mejor que saben y de seguir mejorando, necesitan lapsos prolongados dedicados a la escritura y a la lectura.

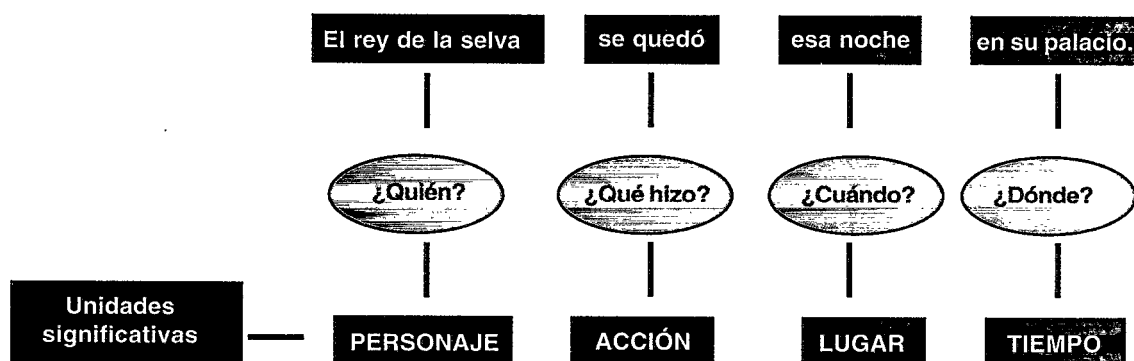
A esta altura de las orientaciones, seguramente, el docente estará pensando en qué tiempo se pueden desarrollar estos procesos de lectura y de escritura. Tal vez, haya llegado el momento de replantearse “los otros contenidos”. Esto no implica de ninguna manera abandonar el proceso de alfabetización que le compete al Primer Ciclo, ni tampoco abandonar la enseñanza de cuestiones gramaticales. En realidad, el problema de “los otros contenidos” atañe específicamente a su forma de abordaje dentro de la clase. El desafío consiste, entonces, en la planificación y organización de la clase a partir de situaciones de lectura y de escritura que integren tanto la enseñanza y el aprendizaje de procesos, como la construcción de nociones conceptuales que adquieren sentido si son referenciadas a cada situación particular de lectura y de escritura.

LA REFLEXIÓN ACERCA DE LOS HECHOS DEL LENGUAJE

Integrar nociones gramaticales a situaciones de lectura y de escritura no implica que se utilice al texto para extraer de él oraciones que luego se analizan en forma independiente, ni tampoco sustantivos o adjetivos para determinar el género o el número.

La gramática y el desarrollo de procesos

Algunas veces, las nociones gramaticales pueden apoyar el desarrollo de determinados procesos. Por ejemplo, durante la lectura, el lector atribuye significado a grupos de palabras, puesto que es imposible procesar y retener todas las letras y todas las palabras. Este proceso se verá favorecido, en el Primer Ciclo, si se trabajan unidades significativas a nivel oracional:



La construcción de encadenamientos sustanciales de significado también se verá favorecida si el alumno localiza en el texto la información referida a grandes categorías, por ejemplo, ¿ *En qué frases del texto ubicarías el problema?* ¿ *En cuáles está la solución?*

Además, durante el acto de leer, un lector competente atribuye significados a palabras desconocidas empleando distintas estrategias. No es una novedad que el conocimiento del léxico influye en la comprensión lectora y que la lectura aumenta el vocabulario poseído.

Este proceso implica estrategias como, por ejemplo, la de establecer asociaciones (el significado de una frase como "*las riquezas iban menguando*" puede comprenderse si se realiza una asociación con un elemento conocido por el alumno "*la luna menguante*").

En este sentido, el trabajo con agrupación de palabras por esferas de asociación (agrupar palabras que se incluyen en un término general-flores: *claveles, rosas, etc.*-, agrupar palabras que se relacionan con un determinado concepto sin una relación jerárquica de inclusión -flores: *pétalo, tallo, hojas...*- o que tienen en común la referencia a una idea-flores: *regalo, alegría, nacimiento*), como así también las agrupaciones léxicas en familias de palabras, o el procedimiento de derivación de vocablos a través de la sufijación y la prefijación, favorece en todos los casos el

emprendimiento de estrategias eficaces para la deducción del significado de palabras desconocidas.

Por otra parte, los procedimientos de sinonimia, de paráfrasis, de tematización, de expansión o desplazamiento, por ejemplo, permiten la selección entre las posibilidades que nos ofrece el sistema lingüístico de las porciones que más se ajustan al propósito y a la situación comunicativa, a la hora de escribir textos.

En otras ocasiones, la gramática puede apoyar la construcción de textos. En este sentido, diversos trabajos (Kaufman, Rodríguez, 1993; Marro, Grosso; 1995) han demostrado que algunas formas gramaticales acuden con insistencia a determinados textos y a otros no. En esta correlación, el docente puede encontrar estrategias muy valiosas para una didáctica que pretenda integrar la enseñanza de la gramática a la comprensión y a la producción de textos.

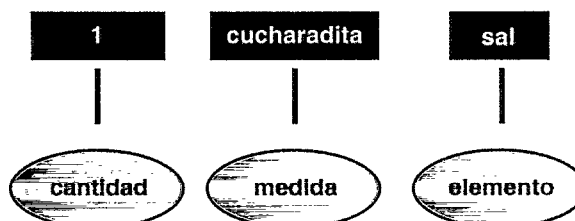
Así por ejemplo:

- La descripción es un modo de organización textual que está constituido por tres componentes autónomos e indisolubles:

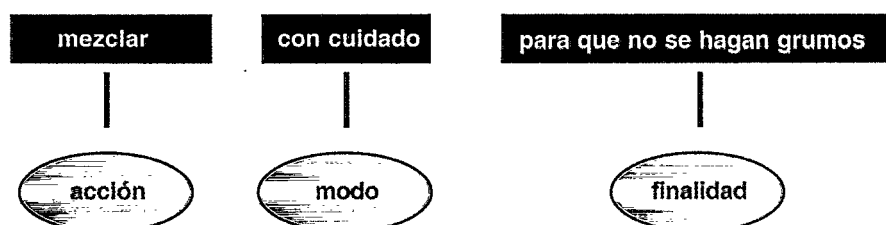
- . se nombran elementos que integran el objeto, el animal, el paisaje: nombrara través de sustantivos,
- . se les atribuyen cualidades que los singularizan o manifiestan la percepción del escritor: calificara través de adjetivación directa e indirecta,
- . se los localiza en un espacio y en un tiempo: construcciones o palabras que manifiestan espacio y tiempo.

- El texto instruccional se organiza en dos partes caracterizadas por componentes gramaticales distintos:

- . Una lista de elementos cuyo modo de organización supone las operaciones de cuantificar y medir:



- . Una secuencia de acciones ordenadas cronológicamente que incluyen el modo de realización y el propósito o finalidad de dichas acciones:



Estas consideraciones permiten constatar que la reflexión sobre los hechos del lenguaje en el primer

ciclo no consiste en atiborrar al alumno de terminología técnica (cohesión, coherencia, *actos de habla*, *elipsis*...) o de una gramática descriptiva que únicamente tenga en cuenta conceptos teóricos “*per se*”, es decir, referidos sólo al sistema.

Por el contrario, reflexionar sobre los hechos del lenguaje implica un distanciamiento del texto para observar y explorar distintas estructuras morfosintácticas y textuales, poner en juego transformaciones y tomar conciencia de las restricciones y posibilidades de nuestra lengua para iniciarse en el conocimiento de la lengua en uso y la comprensión del sistema. Sin embargo, este alejamiento no puede ser realizado por el niño sin la intervención del docente y la interacción con sus pares.

El hecho de que la didáctica de la lingüística tradicional fuera dictatorial, no implica que la nueva sea anárquica; esto significa que no debe vaciarse de contenidos, ni tampoco debe ser enseñada de una manera puramente ocasional porque corremos el riesgo de empeorar la calidad del aprendizaje. El compromiso con nuestra tarea y con el alumno nos lleva al esfuerzo por encontrar mejores maneras de enseñar en la búsqueda de aprendizajes significativos y no al facilismo de anular contenidos gramaticales del currículum.

EL DISCURSO LITERARIO

“Pero también está esa otra palabra, la palabra creadora que es propia de los niños y de los poetas, o para ser más amplios, también de los adultos que hacen de la palabra una herramienta creativa, los que la usan como los pintores usan sus pinceles, telas y pinturas. Ésta no es unívoca, sino ambigua, no es herramienta, sino juego placentero; no es singular, sino plural” (MCBA, Diseño Curricular de Nivel Inicial, 1989).

La literatura es arte y, por lo tanto, es un modo de captar y reflejar el mundo desde una mirada estética.

A diferencia de lo que ocurre en otros tipos de discursos, en los que la palabra trata de ser inequívoca, comprensible y ‘práctica’, la literatura presenta un uso particular de la lengua donde las palabras, connotativas y vigorosas, se mueven en un universo con reglas propias, hablan a los sentidos y estimulan la imaginación.

La literatura para niños comparte estos mismos principios y por eso, lejos de subestimarla, considerándola un género menor, la escuela debe reclamar para ella el lugar de privilegio de la literatura en general. Sólo así se cerrará la brecha entre la “literatura infantil” y la que lee el adulto, cuya única obligación es responder a la estética que una sociedad determinada ha aceptado como valor.

Estas consideraciones implican dejar de lado la literatura subordinada a los objetivos escolares: pedirle que cumpla funciones extraliterarias y asfixiar la estética en aras de los contenidos, sería pedirle que dejara de ser, precisamente, literatura.

El placer de leer o escuchar literatura no puede supeditarse al entrenamiento lector o al reconocimiento de sustantivos, adjetivos, verbos... Por el contrario, la escuela debe defender el espacio de la literatura considerándola no como una pérdida de tiempo sino como el momento valioso en el cual prevalece el placer de leer o escuchar y el gozo de explorar las posibilidades lúdicas, expresivas y estéticas de nuestro idioma.

Es posible educar al niño para que sea un buen lector, siempre que la literatura llegue a él como una forma de esparcimiento, de acceso a otros mundos posibles, fantásticos o reales (Marro, Grosso; 1994).

Cuando el niño aprende a leer y a escribir, está en condiciones de independizarse del lector adulto, aunque todavía necesita de la orientación del docente que lo ayudará a elegir.

En este sentido, es enorme la responsabilidad que le cabe al maestro en cuanto a adoptar criterios correctos y que respondan acertadamente a las necesidades de los niños.

Es también el docente el que guiará al alumno para que pueda acceder a los valores culturales que se transmiten a través de una literatura ligada a la tradición de los pueblos y, fundamentalmente, a nuestra identidad como país o como región.

Este material literario debe ser seleccionado no sólo de colecciones y antologías, sino de la memoria de quienes lo conservan y transmiten oralmente. Sólo así podremos rescatar para la infancia un patrimonio cultural que le pertenece y que muchas veces le ha sido y le es negado.

Norma V. de Lioi

Silvia Ubiergo

Mónica R. de Girardi

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, M. E.; GÓMEZ, M.J. (1987) - "La escuela y la *formación* de lectores autónomos". Colombia. Procultura. CERLAC.
- BRASLAVSKY, B. (1991) - "La escuela puede". Buenos Aires. Aique.
- BROWN, G.; YULE, G. (1989) * "Análisis del discurso". Madrid. Visor.
- BRUNER, J. (1986) - "Realidad mental y mundos posibles". Madrid. Gedisa.
- BRUNER, J. (1986) - "El habla del niño", Buenos Aires. Paidós.
- BRUNER, J. (1989) - "Acción, pensamiento y lenguaje" Madrid. Alianza.
- CAIRNEY, T.H. (1992) - "La enseñanza de la comprensión lectora". Madrid. Morata.
- CASSANY, D. Y otros (1994) - "Enseñar Lengua". Barcelona Graò.
- CASSANY, D. (1995) - "Repararla escritura". Barcelona. Graò.
- CASSANY, D. (1993) - "La cocina de la escritura". Barcelona. Anagrama.
- CASTEDO, M.L. (1995) - "Construcción de lectores y escritores en Lectura y vida". Año 16. N° 3.
- COLOMER, T. (1996) - "La enseñanza de la lectura". Estado de la cuestión en Anexos Bibliográficos correspondientes a Perfeccionamiento Docente. Jornadas I y II. Plan Social Educativo. Proyecto 1. Programa 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- CONDEMARÍN, M; CHADWICK, M. (1990) - "La enseñanza de la escritura". Madrid. Visor.
- DUBOIS, M.E. (1989) - "El proceso de lectura. De la lectura a la práctica". Buenos Aires. Aique.
- FABBRETTI, D.; TEBEROSKY, A. (1996) - "Escribir en voz alta en Anexos Bibliográficos correspondientes a Perfeccionamiento Docente"! Jornadas VII y VIII. Plan Social Educativo. Proyecto 1. Programa 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- FLOWER, L.; HAYES, J. (1994) - "La teoría de la redacción como proceso cognitivo"! Buenos Aires. Asociación Internacional de lectura.
- FRASCHINI, A. Y otros. (1996) - "La cultura argentina". Docencia. Buenos Aires.
- GOODMAN, K. (1996) - "La lectura, la escritura y los textos escritos: una perspectiva transaccional sociopsicolingüística". Buenos Aires. Asociación Internacional de Lectura.
- GRAVES, D.(1992) - "Estructurar un aula donde se lea y se escriba". Buenos Aires. Aique.
- GRAVES, D. (1992) - "Exploraciones en clase. Los discursos de la 'no ficción"! Buenos Aires. Aique.
- GRAVES, D. (1991) - "Didáctica de la escritura". Madrid. Morata.
- GONZÁLEZ CUBERES, M.T. (1996) - "Articulación entre el jardín y la EGB. La alfabetización expandida"! Buenos Aires. Aique.
- HALLIDAY, M. (1982) - "El lenguaje como semiótica social". Méjico. Fondo de Cultura Económica.
- HEIMLICH, J.; PITTELMAN, S. (1991) - "Estudiaren el aula, el mapa semántico". Buenos Aires. Aique.
- JOLIBERT, J. (1988) - "formar niños lectores de textos". Chile. Hachette.

JOLIBERT, J. (1988) - *"Formar niños productores de textos!"* Chile. Hachette.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. (1993) - *"La escuela y los textos"* Buenos Aires. Santillana.

LERNER, D. (1996) - *"¿ Es posible leer en la escuela?"* Lectura y Vida. Año 17 N°1.

LOMAS, C. ; OSORO, A. (1994) - *"El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua"*. Buenos Aires. Paidós.

MARRO, M.; GROSSO, A. (1994) - *"Enseñar Lengua para la EGB. Perfeccionamiento Docente a Distancia"*. Buenos Aires. Vocación Docente.

MC CORMICK CALKINS, L. (1993) - *"Didáctica de la escritura"*. Buenos Aires. Aique.

MEHL, R. (1991) - *"Con este sí, con este no!"* Buenos Aires. Colihue.

MONSERRAT SARTO, M. (1986) - *"La animación de la lectura"*. Madrid. S/M.

PITTELMAN, S. Y otros. (1991) - *"Trabajos con el vocabulario"*. Buenos Aires. Aique.

PUENTE FERRERAS, A. (1994) - *"Estilos de aprendizaje y enseñanza"*. Madrid. CEPE.

RODRIGUEZ, M. E. (1995) - *"Hablar" en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo?* Lectura y Vida. Año 16. N° 3.

RODRIGUEZ, M. E. comp. (1994) - *"Adquisición de la lengua escrita"*. Washington. OEA.

RODRÍGUEZ, M. E. comp. (1996) - *"Alfabetización por todos y para todos"*. Buenos Aires. Aique.

SMITH, F. (1983) - *"Comprensión de la lectura"*. Méjico. Trillas.

STUBBS, M. (1984) - *"Lenguaje y escuela"*. Buenos Aires. Cincel.

SOLÉ, 1. (1993) - *"Estrategias de lecturas"*. Barcelona. Grao.

SOLÉ, 1. (1995) - *"El placer de leer en Lectura y Vida"*. Año 16 N°3.

SOLÉ, 1. (1996) - *"Estrategias de comprensión de la lectura Lectura y Vida "*. Año 17 N° 4.

TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. - *"Más allá de la alfabetización"*. Buenos Aires. Santillana.

TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1993) - *"Aprendizaje dellenguaje escrito"*. Méjico. Anthoropos.

TOLCHINSKY LANDSMANN, L.; Sandbank, A. (1990) - *"Producción y reflexión textual procesos evolutivos e influencias educativas Lectura y Vida."* Año 2 N° 4.

TORRES, M (1996) - *"La enseñanza de la lectura. Reflexión acerca de algunas propuestas en Anexos Bibliográficos correspondientes a Perfeccionamiento Docente"*. Jornadas I y II. Plan Social Educativo. Proyecto 1. Programa 1. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

VENEGAS, M. C. y otros. - *"Promoción de la lectura en la biblioteca del aula"*. Buenos Aires. Aique.



La caracterización efectuada para cada uno de los ejes correspondientes al Nivel Inicial tiene validez en el 1° Ciclo de la EGB. Lo mismo sucede con algunas ideas de actividades propuestas para que los docentes las reelaboren, en función de los grupos de alumnos y de su propia creatividad.

MARCO: TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN Y RESOLUCIONES DE PROBLEMAS

¿CÓMO SE PROPONE ABORDARLO EN EL PRIMER CICLO?

. En el Eje Números y Operaciones, tomando como contenido Problemas, se han propuesto las actividades iniciales del Tratamiento de la Información con el objeto de que explícitamente se enseñe a los niños a trabajar problemas.

Sin embargo, el abordaje de este marco debe hacerse a partir de los contenidos de todos los Ejes.

Objetos reales, imágenes, dibujos, cuadros, tablas, la computadora -en algunos casos- son recursos que permiten hacerse preguntas, recoger información, seleccionar datos, determinar que hay preguntas que no pueden responderse, etc..

La observación y lectura de imágenes que se propone comenzar en Nivel Inicial y se retorna, ampliándola en la año, propiciará la elaboración de distintos tipos de preguntas, así como pasar de la información visual a la información oral y posteriormente escrita.

Por ejemplo, a partir de la imagen de una estación de colectivos, podrán preguntar: ¿cuántas personas hay?, ¿cuántas esperan el colectivo?, ¿podrán ubicarse todas en el colectivo?.

La información suministrada por la imagen permitirá comprender que las respuestas a las cuestiones no siempre se obtienen directamente del contexto, sino que a veces deben hacerse algunas suposiciones, deducciones o también advertir que algunas preguntas no se pueden contestar.

Se debe dar oportunidad para que los alumnos produzcan problemas, realicen análisis de los enunciados y datos propuestos tendiendo a lograr progreso en las formulaciones.

Progresivamente se irá poniendo énfasis en aquellas actividades que favorezcan:

- La elaboración de representaciones gráficas para organizar y comunicar la información.
- La lectura de información cuantitativa contenida en tablas, cuadros, textos...
- La comparación de los distintos procedimientos realizados por los alumnos.
- La utilización de la estimación para evaluar resultados.
- La organización y escritura del proceso seguido en la resolución de problemas.
- La comunicación del procedimiento utilizando símbolos y vocabulario acorde a los niños.
- La descripción de algoritmos sencillos para resolver una situación.

ALGUNOS PROBLEMAS ORIENTATIVOS:

- En el bolsillo tengo 4 monedas de 10 centavos, 2 de 50 c. y 3 de 5 c. Saque 3 monedas, ¿Cuánto dinero será?
- Comí muchísimas masas, todavía me quedan 6. ¿Cuántas comí?
- Elena tenía 8 caramelos en la cajita, ella dice que comió 5 y que los 4 que le quedaban se lo regaló a su amiga. ¿Puede ser?
- En la bolsa tengo 6 bolitas rojas y 4 bolitas verdes. Si saco 3 ¿De qué colores podrán ser? En cada caso. ¿Cuántas de cada color quedarán en la bolsa?

GEOMETRIA

¿QUÉ GEOMETRÍA ENSEÑAR?

La Geometría que se propone deberá ofrecer al alumno del 1 er. Ciclo, sobre la base de los aprendizajes realizados en el Nivel Inicial, oportunidades para avanzar en la:

- Construcción y ampliación de “su” espacio.
- Descripción y representación del espacio -entorno.
- Elaboración de procedimientos y estrategias para la construcción de formas geométricas.

El saber geométrico que se busca abarca tanto los conocimientos que se necesitan para controlar las relaciones en el espacio como los que se refieren a las formas geométricas.

Ello implica estudiar el espacio como el lugar donde están situados y donde se mueven los objetos, así como las formas de los objetos y sus movimientos.

La construcción de las relaciones espaciales iniciadas en Nivel Inicial se continúan profundizando a lo largo del 1 er. ciclo, ya que si bien algunas son espontáneas, es necesario sistematizarlas.

El acercamiento intuitivo, experimental, vivencia¹ del espacio se integrará progresivamente con modos de **representación**, de **comunicación** y utilización de **referencias**.

Las representaciones: dibujos, figuras, diagramas, hasta llegar más adelante a los planos, se constituyen en recursos o procedimientos que muestran las ideas espaciales de los niños y a la vez dan información bidimensional de objetos tridimensionales que es la forma más usual de recibir información (libros, diarios, pantalla de computadora, de TV, etc.).

La comunicación: se logra partiendo de su propio lenguaje y por la necesidad de ser entendido por su interlocutor, en el marco de actividades significativas, de modo que adquiera un vocabulario que

evite ambigüedades. El vocabulario es un modo de comunicación oral y escrito, es un código del que se apropiará cada niño a medida que vaya construyendo los conceptos.

El movimiento en el espacio supone utilizar **puntos de referencia** que sirvan para efectuar localizaciones. Estas referencias implican relacionar objetos móviles con algún aspecto estático, invariable del espacio. Más adelante -2do. ciclo- se convertirán en sistemas de referencia: los ejes cartesianos, la dirección Norte, las coordenadas polares.

Por lo dicho, debe brindarse oportunidades de resolver problemas que requieran, entre otras actividades:

- Vivenciar las distintas nociones de orientación.
- Efectuar, representar e interpretar recorridos.
- Comunicar posiciones.
- Interpretar mensajes sobre posiciones y trayectos.
- Determinar la posición de objetos en relación a distintos puntos de referencia.
- Expresar recorridos, oralmente, ajustando el vocabulario y los códigos elegidos a la comunicación de sus ideas.

FORMAS GEOMÉTRICAS

Una geometría experimental, basada en la intuición, que admita la manipulación de los objetos de estudio, que exija el uso de cajas, papeles, cartón, hilos, palitos, tijeras.. dará posibilidad a todos los niños de “hacer geometría”.

Se propone trabajar inicialmente con las formas de los objetos del entorno: frutas, juguetes, cajas, envases; de dibujos, de baldosas -forma rectangular, cuadrada, triangular- etc., con la intención de que ellos provoquen un acercamiento intuitivo a las formas geométricas.

El trabajo con los cuerpos geométricos implicará resolución de cuestiones que logren:

- Modelar con materiales dúctiles como plastilina, arcilla, masa.
- Armar el “esqueleto” de algunos cuerpos con palillos de diferentes tamaño.
- Usar para armar estructuras tridimensionales.
- Describir objetos: tiene puntas caras, las caras son distintas, etc..
- Desarmar y recortar sus caras. Rearmar.
- Armar cuerpos a partir de figuras geométricas. Ejemplo: con 6 cuadrados; con 6 triángulos; o utilizando otros patrones.
- Identificar táctilmente; dar pistas orales para reconocer objetos.
- Establecer en qué se parecen y en qué se diferencian los distintos cuerpos.
- Reconocer cuerpos por las “huellas” que dejan al apoyarlos sobre arena húmeda, plastilina, etc.
- Reproducir un cuerpo en ausencia del modelo.

Las figuras geométricas bidimensionales son reconocidas, en principio, por su configuración total, y serán las acciones que se realicen con ellas como entidades totales las que permitirán descubrir características particulares, como ser: número de lados, de vértices, si sus bordes son curvos, etc..

Los niños deben acceder a múltiples experiencias exploratorias con recortes y doblado de papel, haciendo cubrimientos del plano, jugando con tangramas, con geoplanos, construyendo con palitos, con sorbetes, trabajando con redes o grillas, juegos de adivinanzas, etc..

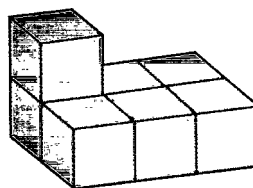
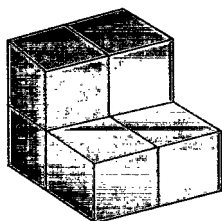
En el desarrollo del pensamiento geométrico que se busca, juega un papel importante el uso de los nombres de los objetos. Inicialmente los niños serán estimulados a expresarse con su propio lenguaje

-“redondo” por circular, “esquina” por ángulos, por ejemplo- pero progresivamente debe propiciarse el uso de la terminología convencional, no sólo de los nombres de cuerpos y de figuras sino también de sus elementos.

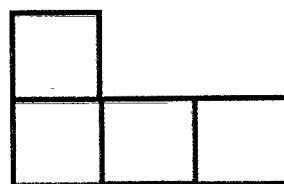
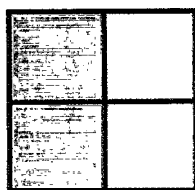
IDEAS PARA ORGANIZAR SITUACIONES DIDÁCTICAS

Se toma como base las propuestas realizadas para Nivel Inicial, algunas de las cuales ganan en complejidad, y se sugieren otras:

- Explorar objetos del mundo real: frutas, hojas, flores, envases, cajas, muebles, etc.. Reproducir formas con materiales dúctiles.
- Construir con cajas, bloques, ladrillos, etc.. Efectuar distintas construcciones usando el mismo número de cajas, hacer construcciones con huecos o sin ellos. Comparar las construcciones, observarlas desde diferentes ángulos, describirlas.
- Usar cubos, reproducir el dibujo de estructuras tridimensionales. Ejemplo:



- Construir estructuras tridimensionales, partiendo del dibujo de las huellas. Discusión. Ejemplo:



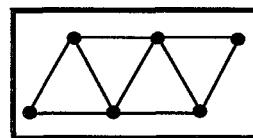
- Obtener formas bidimensionales como “huellas” de distintos objetos y de cuerpos geométricos. Comparar sus propias huellas.
- Reconocer cuerpos por la observación de las huellas totales que dejan al apoyarlos sobre diferentes superficies, o por la descripción de las huellas totales comunicadas por un compañero.
- Identificar formas en dibujos, en recortes manipulables, en variedad de posiciones.
- Crear formas: Construir figuras con pajitas, fósforos, con triángulos, con cuadrados.
- Elaborar, reproducir y continuar frisos. Ejemplo:



Se busca que los alumnos descubran un patrón e interpreten la secuencia o la regla que permite continuarlo. Es decir cómo se puede seguir... Además, será importante comunicar -oral, con material o gráficamente- y debatir sobre la regla de composición.

Trabajar situaciones como la siguiente:

Disponer 3 fósforos en forma triangular, continuar agregando sucesivamente 2 fósforos de manera de formar una banda. Interrogar sobre el número de triángulos, de vértices, de lados...

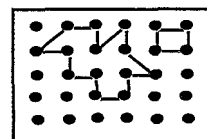


Organizar datos en tablas, predecir cómo continuara, comprobar.

Nº Triáng.	Nº Vért.	Nº Lados
1	3	3
2	4	5
3	5	7

Este tipo de actividad propicia la organización de datos en tablas o en cuadros y, además, la observación de algunas regularidades numéricas; por ejemplo, en este caso, la secuencia correspondiente al nº de lados son los números impares.

- Crear y copiar figuras en papeles punteados.
- Crear y copiar la misma forma pero en distintos tamaños.
- Usar el geoplano libremente y con consignas. Representar trayectos diversos entre dos puntos. Describir desplazamientos usando las nociones correspondientes en direcciones, sentidos y giros.



En algunos casos, se podrá usar la distancia entre dos clavos como unidad de medida y comparar "camino", de acuerdo a la unidad.

La utilización de papel cuadriculado, de grillas o redes (hojas con puntos), así como los geoplanos cuadriculados y circulares permitirán explorar y descubrir figuras regulares e irregulares, con bordes curvos y rectos y muchas relaciones entre figuras, entre rectas, entre ángulos. Resulta un material más apropiado para representar desplazamientos ya realizados o según un itinerario dado.

Piénsese en actividades como las siguientes, por ejemplo:

- Formar el cuadrado mas pequeño. Formar otro cuyo lado sea el doble. Formar otro cuyo lado sea el triple... etc.
- Lo mismo con triángulos.
- Formar figuras que tengan un solo clavo o punto en su interior.
- Formar cuadrados cuyos lados no sean paralelos a los bordes.
- Formar distintas figuras que encierren un número dado de cuadrados.
- Mostrar calles que no se crucen. Calles que sigan la misma dirección. Calles de una localidad, etc.

Lo importante, además de las construcciones, serán las observaciones y descubrimientos que se realicen a partir de ellas.

La construcción del geoplano es una actividad geométrica que podrían realizar alumnos mayores. Se construyen con una base de madera, cuadrada de mas o menos 35 o 40 cm de lado, donde se insertan clavos, ya sea formando una red cuadriculada o circunferencias concéntricas.

Se aconseja el uso de los dos tipos de geoplanos, con la intención de que los alumnos construyan con las bandas elásticas figuras diversas.

Efectuar cubrimientos de superficies utilizando cuadrados, rectángulos, etc., 'combinando figuras o no.

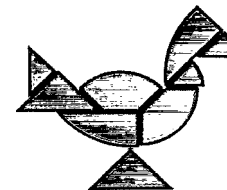
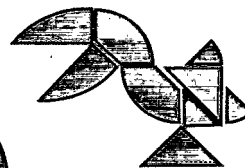
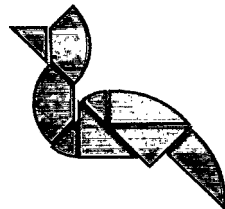
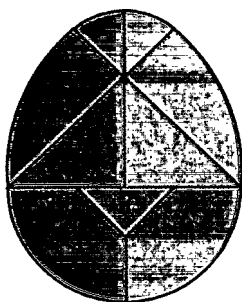
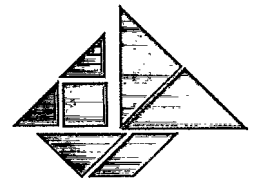
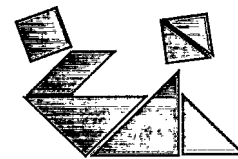
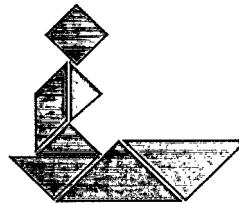
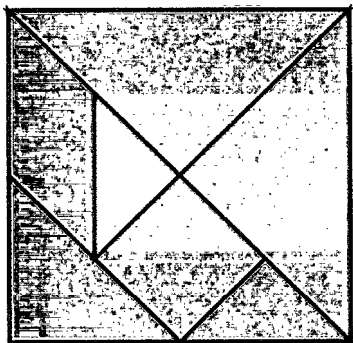
Los cubrimientos constituyen otra fuente de mucha riqueza geométrica y de creatividad y dan, junto a las grillas y geoplanos, cimientos para fundar nociones de áreas y de su medición.

En el aula se deberá disponer de muchas figuras que hagan posible cubrir parte del plano, sin dejar agujeros o dejándolos, y confrontar las distintas situaciones.

- Recorrer laberintos, construir algunos o dar un diseño completo (cerrado) para que le añadan "puertas" y "callejones sin salida".
- Trabajar los plegados de figuras, desdoblar y expresar lo que observan. Plegar formas cuadradas o rectangulares por la diagonal, por ejemplo, recortar y componer otras figuras con las partes.

La división de piezas en otras menores y el disponerlas y ensamblarlas de distintas maneras producen variedad de interesantes formas nuevas.

Uno de los más conocidos es el tangram chino, de fácil construcción por los niños: Se agrega el modelo de dos de ellos.



TRANSFORMACIONES GEOMÉTRICAS

En este ciclo aparecen como contenido los giros y simetrías. Es importante destacar el alcance que se pretende en tales aprendizajes.

Con respecto a los giros, se hace referencia a los que los niños realizan en sus desplazamientos o a los que provocan en los objetos, usando expresiones como: medio giro a la izquierda, un giro completo hacia la derecha, un cuarto de giro.. . Giros de puerta, ventanas, ventiladores, etc..

No se hace referencia a mediciones de ángulos ni uso de instrumentos de medición.

Respecto a la Simetría, importa la iniciación desde lo intuitivo y cotidiano, observando la simetría en productos de la naturaleza y del hombre: hojas de plantas, flores, mariposas, en el cuerpo de animales, de personas, en muebles, ilustraciones, edificios, etc..

El geoplano, el papel cuadriculado y el punteado facilitarán la construcción de figuras simétricas sencillas respecto de un eje.

Asimismo, el plegado y posterior recorte de figuras provocarán la generación de fijadores de simetrías, favoreciendo la “visualización” de las mismas.

NÚMEROS Y OPERACIONES

Se ha agrupado Numeración y Operatoria (Bloque 1 y Bloque 2 de los CBC) porque se considera que los distintos conjuntos numéricos toman su significación por las relaciones y operaciones que se definen entre sus elementos.

Además, incluye, en este 1° Ciclo de la EGB, los contenidos del B. 3: Lenguaje Gráfico y Algebraico y los del B.6: Nociones de Estadística y Probabilidad, que se consideran apropiados y que suponen un enriquecimiento del significado de los números.

LOS NÚMEROS NATURALES. EL SISTEMA DE NUMERACIÓN

Los números naturales constituyen el primer conjunto numérico que ha creado la Humanidad en respuesta a situaciones cotidianas. Es también el primer conjunto de números que los niños estudiarán en el 1° Ciclo, donde, además, se iniciara el aprendizaje de nociones elementales referidas a fracciones y a decimales usuales.

Al llegar a la escuela, los niños ya han iniciado un proceso de apropiación de los números que se extenderá en el tiempo con diferente duración y distinto ritmo para cada uno.

Estos primeros conocimientos, por cierto inestables, informales, lábiles, hay que tenerlos en cuenta y hacerlos progresar por medio de actividades significativas que los carguen de sentido, ya que por estar impregnados de relaciones lógicas exigen una construcción por parte del niño, no pueden ser transmitidos.

Estas construcciones numéricas que se busca lograr en los niños derivarán de situaciones problemáticas en las que los números se constituyen en “herramientas”. Para que los maestros puedan plantear problemas que involucren los significados numéricos, pensemos para qué sirven los números:

- Los números permiten memorizar lo que significa la posibilidad de evocar una cantidad sin que ella esté presente. Si tenemos en memoria una cantidad, si la recordamos, podremos reconstruirla en otros momentos o en otros lugares. Por ejemplo, si un niño dice “gané cuatro figuritas”, suponemos que las ha contado y que recuerda cuántas son. También, los números permiten comunicar cantidades a partir de algunos símbolos que comenzarán quizás siendo marcas arbitrarias, para descubrir luego que las cifras escritas sustituyen las cruces o las rayas.
- Los números permiten también comparar cantidades, lo que implica observar cuantitativamente al menos dos colecciones de objetos y relacionarlas. Problematizar para producir comparaciones (de igualdad y desigualdad) es muy importante ya que son relaciones numéricas que seguirán construyéndose durante varios años. Hay que tener en cuenta que a veces, niños que “recitan” la sucesión natural hasta 20, 30, por ejemplo, no pueden comparar correctamente 16 y 21.
- Los niños pasarán lentamente de expresiones dicotómicas (mucho-poco, grande-chico...) a relaciones tales como: mas que, menos que, mas grande que, etc.. Actividades en las que se dispone de dos colecciones para comparar (las bolitas de un montón y los puntos de una ficha o de un dado) permitirán pasar de “más” a “más qué”.



- Los números permiten memorizar posiciones al utilizarlos para designar la ubicación de un objeto en un ordenamiento o en un listado (aspecto cardinal del número). La comunicación de los resultados de ciertos juegos provocan las primeras utilidades: salí primero; Juan salió segundo; . . .es el último.
- Los números permiten anticipar resultados, ya que brindan la posibilidad de adelantar el resultado de una acción sobre cantidades, cuando la acción no se puede hacer o sin necesidad de que se realice. Se refiere a la posibilidad de operar según cierta información.

Las situaciones de transformación de colecciones tales como agregar, quitar, reunir, . . . permitirán efectuar anticipaciones. Pero también, en ausencia de objetos, los niños podrán expresar: Si ganamos los 6 chocolates, nos “tocará” 2 a cada uno.

Los problemas constituirán el contexto de trabajo para ir progresando en las concepciones numéricas.

La necesidad de usar los números en los procedimientos de resolución de comunicar a sus pares las estrategias seguidas o los resultados obtenidos permitirá descubrir otros números, establecer nuevas relaciones numéricas, reflexionar sobre ellas, argumentar sobre las distintas escrituras, etc..

Este uso de los números cuando aún no se los conoce -¿Cómo se escribirá el 25?- genera dudas, interrogantes, conflictos, en definitiva problemas que aproximan al conocimiento.

Los números se constituirán así en “herramientas” para resolver cuestiones que se presentan y, al mismo tiempo, se constituirán en problemas que actuarán como motor para generar otros conocimientos y para ir percibiendo la organización del Sistema.

Se busca que el aula sea el ámbito que proponga con más fuerza el uso de los números como aparecen en la vida extraescolar, donde los niños piensen y discutan de qué manera se puede escribir o leer un número, por qué se escribe a lee así o por qué está mal escrito. En este proceso lograrán significar y resignificar números y establecer relaciones entre ellos.

El conteo y recuento de objetos de distintas maneras -tocándolos, separándolos, de a uno, agrupándolos de a dos, sólo mirándolos- no es una actividad trivial, sino que la adquisición de habilidad y destreza en este aspecto abrirá caminos para distintas organizaciones de recuentos que facilitaran los cálculos y las actividades relativas a combinatorias.

La expresión oral de los números -“el recitado”- es una actividad que se revaloriza, puesto que permite comenzar a descubrir la organización de la sucesión numérica.

La influencia que en la escritura de números tiene la llamada numeración hablada es fuente de creación de conflictos y de buenas argumentaciones. Decir o escuchar, por ejemplo, “cincuenta y ocho”, “trescientos veinticuatro”, provocara escrituras del tipo 508; 30024 - 300204, -que serán discutidas- antes de llegar a las formas convencionales.

La numeración hablada también explicita, en muchos casos, la descomposición aditiva de los números:

$$58 = 50 + 8$$

$$58 = 10 + 10 + 10 + 10 + 10 + 8$$

A ella acuden espontáneamente los niños cuando tienen que sumar o restar, y debe ser aprovechada.

Las actividades numéricas en intervalos suficientemente amplios -escribir números, leerlos, compararlos, hacerlos aparecer en el visor de la calculadora, usarlos en operaciones, en conteos, buscarlos en una banda numérica, en un talonario, en un centímetro, ordenar tarjetas con números, leerlos en filas y en columnas cuando están dispuestos en tablas... etc.- favorecerán el descubrimiento de las regularidades referidas a lo que cambia y a lo que se conserva.

El análisis de los números escritos en función de los distintos órdenes decimales (unidad, decena, centena) se iniciará cuando los alumnos manejen con bastante seguridad la numeración escrita y hablada, realicen descomposiciones aditivas y multiplicativas y las relacionen (ej. $58 = 50 + 8$; 50 es 5 veces el 10...; 3 de 100 es lo mismo que 300...). Temporalmente, sería más o menos sobre el final de 2° año (en el apartado sobre cálculo mental, se sugieren actividades al respecto).

Se estimulará a los niños para que se animen a recurrir a sus propios conocimientos de la numeración -oral o escrita- y a la consulta de portadores de la sucesión numérica -centímetro, talonario, banda numérica etc.-, antes de buscar ayuda externa, promoviendo de esta forma su autonomía y su independencia en la búsqueda de información.

El enfoque propuesto para el aprendizaje de la numeración, que se trabajará junto con las operaciones-de las que nos ocuparemos más adelante- es totalmente distinto a la enseñanza detallada y secuenciada de cada uno de los números y su uso en la operatoria sólo después que el maestro los enseñaba.

Representa un desafío para el docente.

EL LUGAR DE LAS CLASIFICACIONES Y DE LAS SERIACIONES

Existen operaciones mentales que se traducen en procedimientos válidos para todas las disciplinas, y por lo tanto permiten la integración de las áreas de conocimiento.

Entre estos procedimientos, la clasificación y la seriación son fundamentales: establecer clasificaciones a partir de las relaciones simétricas (igual color, igual forma) y establecer un orden en un conjunto de objetos a partir de una relación asimétrica (más largo que, más chico que, . . .).

Estos procedimientos mentales están presentes en las múltiples actividades escolares y no deben restringirse sólo a matemática y mucho menos a situaciones previas a la construcción del número.

LAS OPERACIONES CON NÚMEROS NATURALES

En el Primer Ciclo, los niños se iniciarán en el descubrimiento y la elaboración de los distintos sentidos o significados que toman las operaciones con Números Naturales cuando las utilizamos para resolver problemas.

Es, bajo este aspecto, que el docente agudizará su habilidad para seleccionar los problemas y para entender cómo y en qué tiempos progresan los procedimientos que ponen en juego los alumnos para resolverlos.

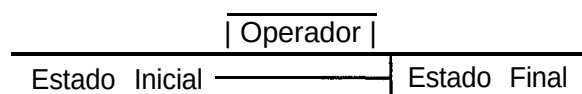
Cabe destacar, en primer lugar, que un niño que cuenta los objetos que reunió o los que le quedan luego de sacar algunos, no está sumando ni restando. Sólo está contando. Asimismo, escribiendo las sumas no se aprende a sumar. El problema de cómo anotar una suma aparecerá cuando se ha hecho la suma.

Muchos niños comenzarán a resolver operaciones aun antes de conocer la escritura de los números, acudiendo a sus representaciones mentales, por necesidad planteada en sus juegos, en problemas, en dimensiones, etc..

Atendiendo al enfoque general que se propone, en el que los números y las operaciones se constituyen en "herramientas" para resolver problemas, resulta importante tener presente que "una misma operación matemática puede recurrir a problemas situados a niveles psicológicos muy diferentes..." (Mialaret - 1984).

De ahí la importancia de la selección de problemas que se ha mencionado.

Previo a la consideración de algunos problemas a manera de ejemplo, conviene que el docente piense las operaciones como la acción que efectúa un operador o transformador sobre una cantidad, produciendo una modificación. El esquema que permite visualizar el proceso es:



Las transformaciones que producen los operadores son por agregación (adición), supresión (sustracción), repetición (multiplicación) y repartición (división).

Los problemas mas directos son aquellos en los que la incógnita es el estado final.

Supongamos otros casos:

- En la caja hay 23 caramelos pero hace un rato había 35 ¿qué ha pasado?

Los alumnos podrán usar distintos procedimientos:

- gráficamente: representando y tachando;
- por conteo: ir subiendo, usando rayitas o sus dedos, hasta 35;
- acercarse por sumas: ej. $23 + 10 = 33$
 $33 + 2 = 35$
- hacer la resta: $35 - 23$

En este caso, la solución del problema consistió en encontrar el Operador.

- Recién me regalaron \$5. Así que junté \$12. Entonces, antes tenía...

Aquí aparece la resta nuevamente, pero esta vez para encontrar el estado inicial

Resultará interesante inventar los múltiples problemas que esconde el esquema, considerando distintos operadores y variando las incógnitas. Los razonamientos subyacentes enriquecen el pensamiento.

Además de utilizar la multiplicación como por ejemplo en: Analía recibe el triple del dinero que recibe Mariana, a la que le dieron \$12 ¿Cuanto recibe Analía? Los alumnos acudirán en principio a la adición -el operador indica aquí repetir 3 veces-. Corresponde trabajar también problemas como el siguiente:

- He comprado paquetes de 5 masitas c/u, ¿cuántas masitas habrá en 2, 3, 4, 6... 10 paquetes?

A partir de las estrategias que usen los alumnos, surgirá o se sugerirá la tabla simple como una manera gráfica y práctica de mostrar los resultados.

El análisis de la misma posibilitará advertir lo que sucede al considerar el doble, triple, mitad . . . de paquetes con respecto a la cantidad de masitas; plantear la cantidad de paquetes que se debe comprar si se necesitan 35 masitas; iniciar la noción de múltiplos de un número, en particular múltiplos de dos, números pares fundando ideas para la posterior expresión de múltiplos como $2n$, $3n$,... con $n \in \mathbb{N}$.

Paquetes	Masitas
2	10
3	15
4	20
6	30
10	50

Otros problemas mostrarán distintos sentidos de la división, como ser:

- Estoy armando caballos con cuerpo de corcho, y patas de palillos. 35 palillos me alcanzan para armar . . .
 ¿Cuántos caballitos? ¿Sobran palillos? ¿Cuántos?

- Lucía tiene que hacer 6 collares iguales para regalar. Compró una caja con 170 perlas. ¿Cuántas perlas podrá poner en cada collar? Sobran perlas. ¿Cuántas?

Como la propuesta es aprender las operaciones como medio para resolver problemas, los mismos alumnos las irán construyendo de a poco y de distintas formas.

En ese intento por resolver, acuden a procedimientos no convencionales cuyo estudio resulta muy interesante porque dan cuenta de las relaciones en juego y constituyen un paso previo y necesario a la instalación del algoritmo convencional.

Es en este contexto que adquiere relevancia el trabajo de explicación de los procedimientos que usaron, distinción de los más laboriosos, los que más se ajustan a la situación, etc..



CÁLCULOS

Bajo este rubro se abarcan las distintas formas de cálculo -cálculo mental, uso de algoritmos, uso de calculadora- que se pueden usar, en función del tipo de respuesta que requiera el problema: exacta o aproximada.

El cálculo mental consiste en un conjunto de procedimientos que se articulan para producir respuestas exactas o aproximadas, sin utilizar los algoritmos convencionales. No se excluye el uso de lápiz y papel.

Al respecto, en la síntesis explicativa del Bloque 2 de los CBC se expresa:

“El cálculo mental con los distintos conjuntos numéricos debe constituir una parte fundamental y permanente del trabajo en el aula, pues en él se ponen en juego las propiedades de los números y de las operaciones y es el medio adecuado para realizar estimaciones y cálculos aproximados, tan necesarios en la vida cotidiana, contribuyendo al desarrollo del “sentido del número”.

El cálculo mental se podrá convertir en una actividad de mucho interés en la formación matemática de los niños si no se la transforma en receta para memorizar. La memorización de las combinaciones básicas no es automática, sino que está basada en las relaciones entre los números y entre los cálculos y en que algunos resultados se adquieren más fácilmente que otros. Constance Kamii en “El niño reinventa la aritmética” y en “Reinventando la aritmética”, describe la construcción de las adiciones básicas, como sumas de iguales ($1 + 1$; $5 + 5$), cómo sobre ellas construye otras ($5 + 7$ pensada como $5 + 5 + 2$), y el papel que juega las relaciones que vinculan los números, como en el siguiente ejemplo:

7 es: menor que 8 y mayor que 6;
la mitad de 14;
 $3 + 4$; $5 + 2$; $6 + 1$;
le falta 3 para ser 10...;
 $8 - 1$; $9 - 2$;...

Resulta importante dedicar tiempo a las adiciones básicas en 1° año -tendiendo a su memorización- para tenerlas disponibles cuando se las necesite en operaciones con números mayores.

Investigaciones realizadas sobre la capacidad de los niños para crear sus propias estrategias antes de recibir enseñanza formal indican que disponen de un repertorio muy rico y se valen de muchas de ellas para resolver distintas cuestiones, sin aplicar sistemáticamente una estrategia única. Se reconoce la potencia de las formas de recuento como fundamento de los primeros procedimientos aditivos: uno debajo del otro, cuentan con los dedos, cuentan marcas, cuentan a partir de uno o cuentan a partir del mayor de los números.

También se nota la variedad de estrategias que elaboran para resolver diversos cálculos. Estas estrategias personales le dan seguridad y favorecen una buena relación con la matemática.

Se quiere lograr que ante un problema como el de los collares, los niños puedan construir una representación de relaciones que les permitan decir, por ejemplo:

Son 170 perlas para hacer 6 collares:

Colocando 10 perlas en cada collar, uso 60.

Colocando 20, uso 120 perlas.

No puedo poner 30 porque me paso de 170.

Cada collar va a tener entre 25 y 30 perlas.

Con 25 perlas por collar uso 150 perlas,

con las 20 perlas que me quedan pongo 3 más por collar. Así que cada collar tendrá 28 perlas y sobran 2.-

En este proceso juega un papel importante la estimación, en el sentido que va produciendo un control sobre el resultado y lo va anticipando.

Trabajar la estimación desde el inicio de la escolaridad, ya sea en actividades de medición o en cálculos a partir de redondeo de números como respuesta aproximada antes de efectuar el cálculo, tiene mucha riqueza:

Ej.: $8 + 9$ va a dar menos de 20.

$34 + 32$ va a dar entre 60 y 70.

Podría $24 + 12$ dar entre 240 y 300.

También conviene estimar después de realizado el cálculo para juzgar la razonabilidad del resultado.

Seguramente, en todo 1° año y en gran parte de 2°, los alumnos resolverán las adiciones y sustracciones construyendo sus propios procedimientos; generalmente las escriben en forma horizontal y, por supuesto, sin diferenciar operaciones con dificultad o sin ella:

Ejemplo:

$$\begin{array}{r} 70 \\ | \\ 27 + 54 \\ | \\ 11 \end{array}$$

$$70 + 11 = 81$$

$$\begin{array}{r} 5 \\ | \\ 53 - 28 \\ | \\ 30 \end{array}$$

$$30 - 5 = 25$$

HACIA EL SISTEMA DECIMAL

Algunas situaciones pondrán en acción cálculos que ayudarán a la comprensión del Sistema Decimal de Numeración al requerirseles el análisis del estado final o la búsqueda del operador en situaciones donde el operador sea: agregar 10 (20, 30), quitar 10 (20, 30), agregar 100 (200...), quitar 100 (200...), repetir 10 veces.

Ejemplos:

Los carteles indican el número de globos que hay en unas cajas.

54	63	35	87	6
----	----	----	----	---

 Ahora debemos modificarlos porque agregaron 10 globos en cada caja.

¿Qué hacer? ¿Se necesita borrar todo? ¿Por qué?

- Anotar, en el visor de la calculadora, un número cualquiera. Ej. el 52.
Dar una orden a la calculadora para que transforme el 52 en 62
- Escribir un número en la calculadora, anticipar qué se verá en el visor por agregaciones sucesivas de 10. Comprobar.

La resolución de variadas situaciones que implican multiplicar o dividir, la realización de tablas simples, las representaciones gráficas, el uso informal de la conmutatividad, etc., habrán dado cierta capacidad a los alumnos que permitirá desafiarlos para que construyan algunas tablas de multiplicar.

Así como los problemas que tienden a generar nociones de multiplicación y de división no deben seguir un orden numérico, es decir, primero multiplicaciones o divisiones por 2, luego por 3, por 4, etc.; igual criterio se requiere en la construcción de las tablas. La del 5 es muy fácil de construir y memorizar, lo mismo la del 10 que, además, es muy importante por ser base del sistema de numeración y pilar para lograr otras multiplicaciones, al igual que la tabla del 2.

Las multiplicaciones y divisiones que efectúan los alumnos en respuesta a problemas muestran, también, diversas estrategias situadas en distintos niveles. Ejemplos:

45×8

Sumar 45 ocho veces

$$45 \times 2 = 90 \quad 90 + 90 + 90 + 90$$

$$45 \times 10 = 450 \quad 450 - 90$$

$$\begin{array}{l} 10 \times 8 = 80 \\ 10 \times 8 = 80 \\ 10 \times 8 = 80 \\ 10 \times 8 = 80 \\ 5 \times 8 = 40 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 10 \times 8 = 80 \\ 10 \times 8 = 80 \\ 10 \times 8 = 80 \\ 10 \times 8 = 80 \\ 5 \times 8 = 40 \end{array}} \right\} 360$$

$$\begin{array}{l} 10 \times 8 = 80 \\ 80 \times 4 = 320 \\ 5 \times 8 = 40 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 10 \times 8 = 80 \\ 80 \times 4 = 320 \\ 5 \times 8 = 40 \end{array}} \right\} 360$$

$$45 \times 2 \times 2 \times 2 \dots = 360$$

96 : 8

- Hacer 96 marcas e ir agrupando de a 8
- Sumar 8 hasta acercarse al 96 y luego contar cuántos 8. sumaron.

- Multiplicar $\begin{array}{l} 8 \times 10 = 80 \\ 8 \times 2 = 16 \end{array} \left. \vphantom{\begin{array}{l} 8 \times 10 = 80 \\ 8 \times 2 = 16 \end{array}} \right\} \text{ llegar al resultado por tanteos y multiplicando}$

- Considerar la mitad (3 veces):

$$96 : 2 = 48 \quad 48 : 2 = 24 \quad 24 : 2 = 12$$

- Descomponer el dividendo:

$$96 = 80 + 16$$

$$80 : 8 = 10 \quad 16 : 8 = 2$$

Naturalmente, no todos los alumnos crearán todas estas estrategias; sin embargo, se cree necesario mostrarlas al docente, puesto que siempre en el aula hay alumnos que nos sorprenderán si los

incentivamos a pensar.

Es importante que los niños sean animados desde los primeros años en la producción de combinaciones de números y de figuras que denoten una cierta secuencia -patrones, frisos-, en el descubrimiento de configuraciones regulares, en el reconocimiento de la periodicidad con que ocurren algunos sucesos, es decir, iniciarlos en el reconocimiento de las regularidades.

La idea de función puede ser intuitivamente desarrollada por el trabajo con patrones y la observación de regularidades.

Las regularidades, así como la simetría, se observan mucho en la naturaleza (las mareas, los trayectos de cuerpos celestes, las estaciones del año, etc.), y permiten ser estudiadas por la matemática.

Se sugiere complementar el descubrimiento de la secuencia y de la reiteración con el uso de la calculadora.

Obsérvese por ej.:

. 5, 10, 15, 20...

Proponer el uso de la calculadora para obtener distintas formas:

1 x 5 =	0 + 5 =	0 + 5 =	
2 x 5 =	+ 5 =	=	
3 x 5 =	+ 5 =	=	etc.

. 87, 81, 75, 69...

Descubrir la ley y seguir con calculadora hasta..., o usar la calculadora para verificar.

Inventar patrones usando la calculadora.

Se habrá observado la propuesta del uso de la calculadora en distintos problemas: se busca que se la considere como una herramienta de trabajo que el alumno debe aprender a usar en la escuela, comenzando desde el 1° ciclo, porque constituye un medio de exploración del propio pensamiento matemático y fuente de descubrimiento de relaciones numéricas.

MEDIDAS

La comprensión de la noción de la medida conlleva la necesidad de lograr que los niños vivencien el desarrollo histórico de la medida.

Si la introducción al mundo de las mediciones deriva muy rápidamente en el uso de instrumentos tales como regla, cinta métrica, balanza o en la sola obtención de un número, se les habrá privado a los niños de la **construcción** del sentido mismo de la medida, dado por:

1) Elección de una unidad de medida.

2) Elaboración del proceso de medición: reiterar la unidad sobre el objeto a medir, elegir el origen adecuado, no superponer o distanciar la unidad en las iteraciones sucesivas.

3) Valoración del sobrante (la cinta mide más de 4 fósforos pero menos de 5) hasta llegar al **fraccionamiento** de la unidad elegida para efectuar el recubrimiento total.

El concepto de la medida como algo que a veces es exacto pero que con más frecuencia es inexacto y únicamente existe dentro de límites fijados es muy distinto del que comúnmente se usa.

Para la comprensión del proceso de medición es elemental la unidad que conducirá a utilizar números que representen la comparación realizada. Los conceptos numéricos asociados al proceso de reitera-

ción de la unidad implican más que “contar” y “recontar”.

Normalmente, el recuento se utiliza cuando las unidades individuales son distintas y separables (ej.: ¿Cuántas frutas hay?). El recuento se ocupa de las llamadas “variables discretas”.

En el proceso de medida, puede suceder que las unidades no sean distinguibles unas de otras (ej.: ¿Cuántos litros de agua hay en el tanque?) y que se necesite subdividirlas haciéndolas “más y más pequeñas”. En tales casos, nos estamos ocupando de “variables continuas”.

Considerar las mediciones bajo este aspecto producirá la comprensión de la verdadera naturaleza de las mismas, y surgirá, en el marco de solución de problemas reales, no simplificados, la necesidad de fraccionar la unidad de medida y llegara expresiones como la mitad, la cuarta parte, casi la mitad, es decir, utilizar experiencias que anticiparán la necesidad de usar otro conjunto numérico distinto de los naturales.

La evolución de los alumnos en procesos de medición de selección de unidades, de comprensión de la necesidad de subdividir sus unidades arbitrarias para mejorar aproximaciones, de adopción de unidades convencionales, se posibilitará si son puestos en situación de resolver problemas, contestar preguntas o realizar actividades donde deban buscar entre sus conocimientos, o pensar nuevos caminos para resolver y confrontar con pares.

En este contexto de búsqueda de soluciones, se irán delimitando datos perceptuales que suelen dar imágenes engañosas o confusas, como ser: la longitud en objetos o trazos curvos, el tamaño y la forma de recipientes para capacidad, el tamaño de los objetos para su peso y, más tarde, la longitud de los lados para amplitud de los ángulos.

Interrogantes como: ¿Convendrá medir el largo de la cancha de fútbol con este lápiz? o ¿Cuántas cucharadas de agua habrá en el tanque de la escuela?. . . , pondrán a los alumnos en situación de discutir la adecuación de la unidad de medida en función del objeto a medir. Y también: con estas unidades. . . ¿qué objetos podré medir?

Un aspecto distintivo del proceso de medición es que se pueden utilizar distintas unidades para medir una misma cantidad. Resultará de interés que los alumnos descubran y expresen con lenguaje cotidiano la relación entre el tamaño de la unidad utilizada y el número de unidades requeridas.

Si bien es usual medir duraciones de tiempo en horas y fracciones de la misma, los minutos y los segundos son unidades más accesibles para los niños, ya que son capaces de mantener su concentración en lapsos breves.

Resulta importante que el alumno construya algunos instrumentos de medida así como que aprenda a utilizar distintas variantes de instrumentos: cinta métrica, regla, metro de carpintero, vaso graduado, balanza etc..

IDEAS PARA ORGANIZAR SITUACIONES DIDÁCTICAS

Actividades cualitativas (no numéricas).

- Comparar objetos usando relaciones referidas a longitud y capacidad.
- Comparar dos objetos (cajas) de la misma forma y tamaño, con distintos contenidos y decidir, sopesándolos, cuál es más pesado o más liviano.
- Recorrer trayectos entre dos lugares, con distinto ritmo o en distintos sentidos, discutiendo la invariabilidad de la distancia.
- Jugar en un subibaja y discutir con quién conviene y por que. Equilibrar y desequilibrar el subibaja. Actividades similares en balanzas de 2 platillos.
- Intercalar un objeto en un ordenamiento efectuado por longitud, por capacidad o por peso.
- Construir objetos tan largos y tan altos como otro fijo en un lugar alejado.
- Mostrar la diferencia entre objetos, según su longitud o su capacidad.

- Construir distintos trayectos, cada uno de ellos con el mismo número de fósforos o palillos, y discutir sobre la longitud.

Actividades cuantificadas (uso de números).

- Comparación de longitudes, distancias, capacidades, usando unidades arbitrarias. Discutir si se realiza una correcta reiteración de la unidad y cómo se expresa numéricamente la medición (más de 5 pocillos, 10 cucharas y media, alcanza a..., mide entre 5 y 6 pasos..).
- Organizar lugares de venta de objetos (cintas de papel, cables, alambre fino... etc.), utilizando distintas unidades de medida (fósforos, palillos, sorbetes..), para generar actividades de medición, compra, venta, pago, vuelto, registro de ventas. Discutir sobre lo que sucede si en distintos quioscos se usan distintas unidades sobre precios, etc.
- Efectuar algunas estimaciones muy simples en presencia de la unidad de medida y del objeto a medir. Comprobar las estimaciones.

Los trabajos de estimación, así como otros, se prestan para efectuar registro, interpretar, discutir el error cometido, distinguir las diferencias en más o en menos (error por exceso y por defecto).

	<u>Grupo o alumno</u>	<u>Estimación</u>
Ej. de un registro de estimaciones	A	6 tarros
derivadas del interrogante:	B	5 tarros
¿Cuántos tarritos con arena voy a necesitar para llenar el balde?	C	más de 4...

La comprobación efectiva permitirá el control de las estimaciones y el correcto uso de la unidad de medida.

- Mediciones de longitud de objetos o de distancia entre dos objetos con una misma unidad -no extensible y fácilmente plegable-, solicitando aproximaciones que requieran la expresión de fraccionamientos de dicha unidad (ej.: 3 tiras y $1/2$; falta $1/4$ para llegar a 5 tiras; etc.).
- Generar actividades y discusiones en base a las anotaciones del peso o de la capacidad de distintos envases que se adquieren en los comercios. Comparación de distintos recipientes que contengan la misma capacidad: cajas de 1 litro, botellas, tarros, jarras, etc..
- Realización de actividades de medición de su propio cuerpo. Registro en tarjetas para controlar después de un tiempo.

Datos que podrían averiguarse: talla, envergadura (distancia entre manos con brazos extendidos), peso, pulso.

- Representación estimativa de largos objetos no presentes. Comprobación, usando el instrumento de medida.
- Trabajar con las primeras equivalencias de dinero, usando representaciones de monedas y de billetes. Ejemplo:

De qué manera se puede formar \$10.

Necesito \$5. Tengo una moneda de 50 c.. Completar de distintas formas lo que falta.

Organizar bancos, pedir cambio, retirar dinero, etc..

- Organizar estimaciones de tiempos breves (15m, 30m, 60m), con registro de datos y comprobación. Trabajo en parejas o en tríos.

Ej.: En 15 segundos	Estimación	Comprobación
¿Cuántas palmadas podés dar? ¿Cuántas veces abrís y cerrás el puño? ¿Hasta qué número contás? -Efectuar la actividad inversa. Ej.: ¿Cuánto tardás en dar 10 saltos? ¿Cuánto tardás en agacharte 5 veces? Estimar y comprobar.		



INICIACIÓN A LA ESTADÍSTICA Y A LAS PROBABILIDADES

Es usual relacionar a la matemática con las soluciones y resultados exactos y con previsiones que pueden ser determinadas (qué parte de un camino recorrió un colectivo luego de andar a cierta velocidad, durante una cierta cantidad de horas?).

En matemática aparecen también problemas que involucran al azar o en los que deban hacerse ciertas predicciones acerca de sus resultados (¿Qué equipo de fútbol ganará el partido?).

Para predecir qué ocurrirá en esas situaciones, con cierto grado de seguridad, es necesario obtener conclusiones generales (estadística inferencial), luego de haber analizado datos particulares (estadística descriptiva).

En las primeras etapas escolares, es posible trabajar con problemas que favorezcan el conteo, la estimación y la predicción. Como ejemplos, se presentan las siguientes situaciones didácticas, que el docente sabrá reformular y variar, de acuerdo con las características y experiencias del grupo.

1)

Se puede trabajar en equipos de dos alumnos.

Elementos que se necesitarán: una bolsa no transparente (opaca) y bolitas de dos colores diferentes u otros elementos similares que tengan el mismo tamaño y forma.

El alumno A coloca en la bolsa un puñado de bolitas de cada color -no menos de 20 en total-, sin que el otro las vea.

Sin mirar, el alumno B saca diez bolitas de la bolsa, cuenta cuántas hay de cada color y las vuelve a colocar en la bolsa.

A partir de esta experiencia ¿podría predecir el alumno B, de qué Color hay más bolitas en la bolsa?

El mismo alumno remueve bien la bolsa, saca otras diez, cuenta cuántas hay de cada color y las pone otra vez en la bolsa.

Esta actividad la puede repetir todas las veces que lo desee, registrando en una tabla los resultados obtenidos, cada vez. Luego de estas reiteraciones, ¿podrá estimar de qué color hay más bolitas?

Se comprueba la respuesta, contando las bolitas de la bolsa.

¿POR QUÉ ES IMPORTANTE LA ACTIVIDAD PROPUESTA?

Las teorías matemáticas de la probabilidad comienzan con la habilidad de hacer buenas “estima-

ciones”, que es a lo que se esta desafiando al alumno en esta actividad; y ademas, sin explicitarlo, se esta estimulando a comprender la “idea” de muestra (cada vez que el alumno B, saca 10 bolitas de la bolsa, tiene una muestra), y a darse cuenta de que cuantas mas veces repita el proceso podrá hacer una predicción mas fiable y exacta. El registro se puede hacer utilizando, por ejemplo, las siguientes tablas:

Bolitas Blancas	I
Bolitas Rojas	

Muestra	Blancas	Rojas
1	6	4
2	9	1
3	5	5
4	4	6

II)

En una cartuchera se colocan 20 lápices rojos (de igual forma y tamaño). Si ademas de los 20 rojos colocamos dos negros (igual forma y tamaño que los anteriores), al sacar dos al azar -sin mirar- es muy probable que ambos sean rojos; es poco probable que uno sea negro y otro rojo; y muy poco probable que los dos sean negros.

¿ Cuántos lápices hemos de sacar, sin mirar, para estar seguros de que extraemos dos del mismo color?

¿Cuántos hemos de sacar para asegurar dos rojos?

¿ Cuántos hemos de sacar para aseguramos dos negros?

La resolución del problema anterior estimulará a comprender la relación entre el azar y la mayor o menor probabilidad de que un suceso ocurra.

Para iniciar a los alumnos en la estadística descriptiva se pueden recolectar datos, organizarlos en tablas, representarlos, interpretar gráficos y sacar conclusiones.

La representación mas sencilla, tanto para su construcción como para su interpretación, es el grafito de barra. Los siguientes ejemplos (M. Andrada, Lucrecia Iglesias y otros -1995- Plan Social Educativo - Proyecto I - Programa I, Área Matemática, Jornadas V y VI, paginas 28 a 34) dan algunas ideas para trabajar en clase con la organización de datos estadísticos y sus representaciones.

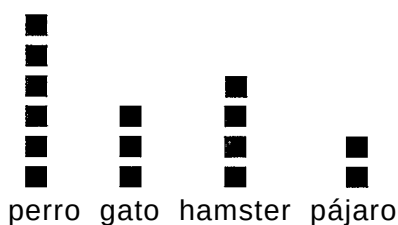
1.-

a) Cada alumno piensa cual es su animal preferido. La maestra entrega a cada niño una tarjeta o un papelito, cuidando que todos tengan la misma forma y tamaño. Los niños escriben el nombre en la tarjeta.

Se conversa acerca de que animales han sido elegidos y la maestra va anotándolos al pie de una hoja de papel grande colocada en el pizarrón.

perro gato hamster pájaro

Sobre los nombres de animales, se traza una línea de base. Cada niño pasa a colocar su tarjeta en el lugar de su animal preferido, formando columnas.



Al terminar, se ponen de acuerdo sobre el título que sirva para reconocer qué muestra el gráfico de bloques.

b) Observar el gráfico de bloques y comparar los resultados:

¿Qué animal es el más popular?

Descubrir hechos numéricos:

Hay el doble de que de . . .

Hay un (dos, tres) más que . . .

Sumando los que prefieren y da lo mismo que los que prefieren . . .

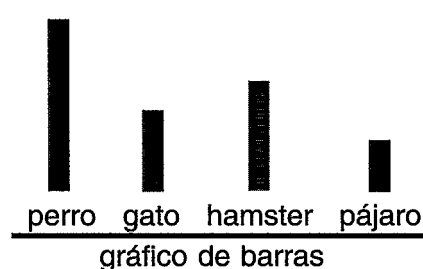
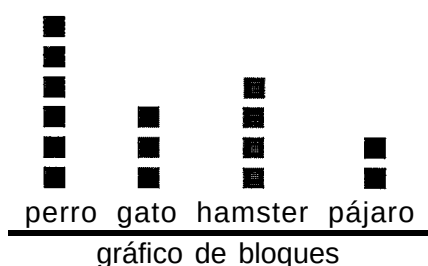
c) Todas las observaciones quedan registradas junto al propio gráfico.

Observaciones:

- Se puede simplificar la propuesta, por ejemplo, dando dos alternativas solamente (¿Qué te gustan más: los gatos o los perros?) o abarcando con “otros” los que no sean gatos o perros y resultan sólo tres alternativas).
- Para obtener números mayores, basta extender la encuesta fuera del aula.

d) Para que los alumnos tengan su propio gráfico, la maestra les propone repetirlo, coloreando sobre papel cuadriculado, y da libertad para:

- que coloreen cuadrito por cuadrito,
- que coloreen columnas (contando los cuadritos que deben colorear).



e) Relato de una maestra de 2do. grado:

Entregué a cada chico una tarjetita para que escribieran su nombre y el de sus hermanos.

Les pedí que me entregaran las tarjetas que tenían un solo nombre. Después recogí las que tenían 2,3 y así sucesivamente. Quedaron sobre la mesa, en montoncitos.

Pregunté a los chicos dónde había más; por supuesto que no resultó evidente: algunos señalaron un montoncito y otros, otro. Les pregunté cómo podíamos estar seguros. Javier dijo: estíralas. Delfina dijo: las contamos.

Les propuse que lo hicieran ellos con cuidado para no mezclarlas. Repetí la pregunta: dónde hay mas?. Caro y Tomas no se ponían de acuerdo. Agustina las acomodó desde el borde de la mesa, bien derechitas y dijo: así se ve mejor. Les pedí que acomodaran todas así. Despues marque una recta sobre un papel afiche y escribí los números del 1 al 6 y pegamos las tarjetitas.

Charlamos sobre donde había que poner la tarjeta de Carolina cuando naciera su hermanito.

Fijamos el afiche en la pared, quedo un gráfico de barras con los números de hermanos en el eje horizontal y en sentido vertical se podría distinguir el número de familias que tenían igual número de niños.

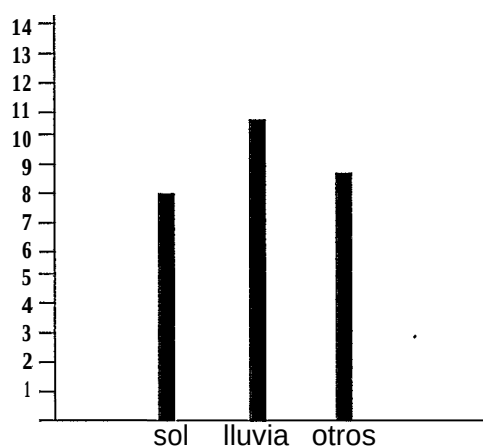
2

a) Diariamente, los alumnos registran, en un calendario y durante todo un mes, si el día es:

- * con sol
- * con lluvia
- * sin lluvia ni, sol.

El último día cuentan los resultados y cada alumno hace su gráfico sobre papel cuadriculado (de bloques o de barras). Acuerdan el título y escriben observaciones.

b) Despues confeccionan el gráfico mural, usan papel liso y para evitar la dificultad de no tener cuadritos para dar altura a las columnas se puede introducir una vertical numerada a espacios iguales, de abajo hacia arriba.



Si la actividad se repite cada mes, los comentarios que se registran pueden abarcar mas de un grafito.

3.-

a) Los alumnos tiran por turno tres veces el mismo dado y anotan el número que sale. Cuando todos han hecho sus tres tiradas se organiza el recuento de las veces que salió cada número. Después acuerdan como mostrar los resultados en un gráfico.

Como es posible que la elección recaiga en un gráfico de barras, se prepara un mural con la línea de base y una escala vertical. Pero si alguien propone simplificar el coloreado, transformando las columnas por verticales, el maestro lo acepta.

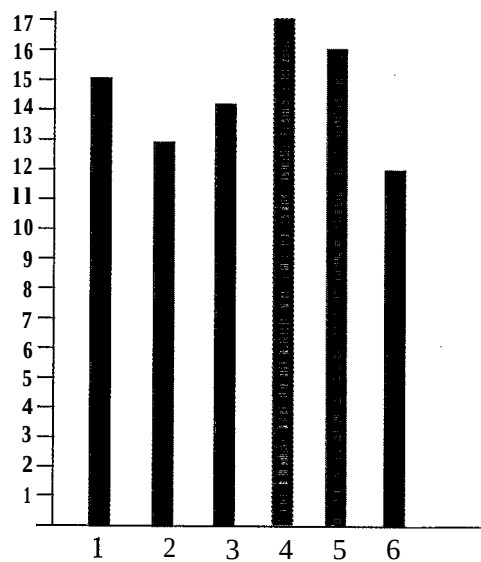


Gráfico de barras

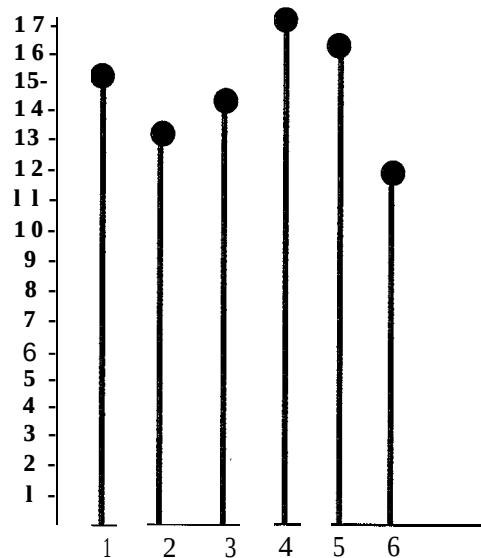


Gráfico de verticales

Observaciones:

- En la línea de base, la sucesión de los números aparecen equidistantes.
- En el tope de cada vertical puede destacarse el extremo, por ejemplo, con color.

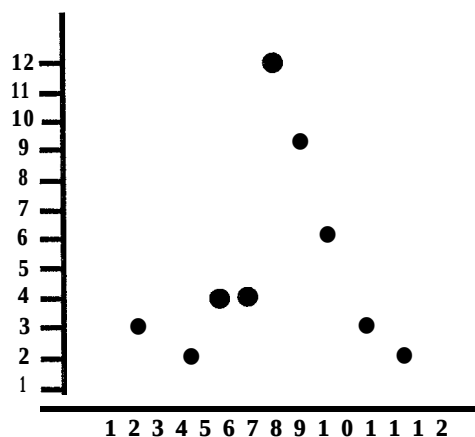
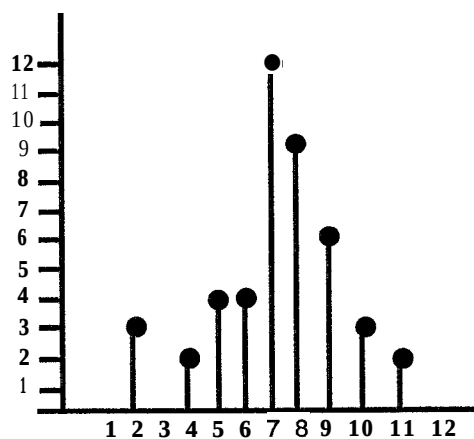
b) Al terminar, los alumnos acuerdan qué título debe llevar el gráfico y qué observaciones van a registrar sobre los resultados.

c) Usando siempre el mismo dado, los alumnos repiten la actividad otro día pero antes de hacer el gráfico acumulan los resultados a los del día anterior.

Así el gráfico mostrará la tendencia de los resultados al aumentar el número de tiros.

4.-

a) Los alumnos tiran, por turno, los mismos dos dados y registran los resultados de la suma. Al terminar, organizan el recuento de las veces que salió cada suma en un gráfico de verticales. Si algún alumno propone simplificar el gráfico marcando únicamente el extremo superior, el maestro acepta.



b) Al terminar los alumnos acuerdan que título le pueden poner al gráfico y formulan todas las observaciones que quedaron registradas a su lado.

c) Una o más repeticiones de la actividad dan lugar a la confección de grafitos donde se van acumulando los resultados (usando siempre los mismos dados) y a la observación de las tendencias. Si se dispone de los grafitos correspondientes a la actividad 3, se pueden comparar las tendencias y tratar de explicar por qué son diferentes.

5.-

Los alumnos eligen una de las actividades que siguen. Discuten que tipo de grafito conviene hacer para mostrar los resultados numéricos y lo realizan.

Complementan el trabajo anotando las observaciones que sean significativas.

* ¿Qué niños almuerzan en la escuela?, ¿qué niños no? Hacer el recuento.

* ¿Cómo llega cada niño a la escuela? Si hay diferencias, anotar los distintos modos de trasladarse, contar cuántos niños usan cada medio, habitualmente.

* ¿Hay diferencias en el tránsito que pasa delante de la puerta de la escuela a la hora de entrada, a la hora de salida y durante un recreo intermedio? Diferentes grupos de alumnos pueden contar, a lo largo de cinco minutos, en los distintos momentos mencionados, cuántos vehículos pasan.

* Las recaudaciones de una sala de espectáculos próxima a la escuela (cine, circo, juegos electrónicos,

bingo), ¿cambian en los diferentes días de la semana? Un grupo de alumnos que puedan acercarse al lugar registran las informaciones día por día.

* Las flores de distintas especies, ¿absorben la misma cantidad de agua antes de marchitarse? Poner diferentes flores -de a una- en distintos frascos transparentes que sean iguales, angostos y altos, con bastante agua a la misma altura, en todos los frascos.

* En nuestras familias, ¿cuál es el número de hijos más frecuente? Los alumnos del grado se anotan en diferentes listas, según sean hijos únicos, tengan un solo hermano, tengan dos hermanos, etcétera. Y hacen el recuento de cuántas familias tienen un solo hijo, dos hijos, tres hijos, etcétera.

* ¿Cuántos cumpleaños hay en el grado cada mes? Organizar el recuento para mostrar los resultados. Extender el recuento al ámbito de otros grados o de toda la escuela y averiguar el promedio de cumpleaños a lo largo del año.

Observación:

Las actividades enumeradas son útiles en el sentido de que brindarán las bases para trabajar en ciclos siguientes con conceptos como los de “frecuencia”, “frecuencias relativas”, “frecuencias acumuladas”, etc., y poder establecer una conexión con el concepto de probabilidad experimental, pues: “cuando el número de realizaciones de un experimento aleatorio crece mucho, la frecuencia relativa del suceso asociado se va acercando cada vez más a un valor: este valor se llama probabilidad del suceso” (Ley de los grandes números).

Esta idea se puede comprender de manera muy sencilla, veámoslo con un ejemplo.

Lanzamos un dado 240 veces, queremos estudiar cuántas veces sale el 3. Anotamos los resultados en la tabla . . .

Nro. de tiradas	6	12	24	48	72	96	108	144	168	204	240
Nro. de veces que sale el 3	1	3	3	5	9	14	16	20	26	34	38
Frecuencia relativa (experimental)	$\frac{1}{6}$ 0,16	$\frac{1}{4}$ 0,25	$\frac{1}{8}$ 0,125	$\frac{5}{48}$ 0,104	$\frac{1}{8}$ 0,125	$\frac{14}{96}$ 0,146	$\frac{16}{108}$ 0,15	0,14	0,155	0,166	0,159
Frecuencia Relativa (Teórica) = $\frac{1}{6}$ = 0,1666 . . .											

Se observa que a medida que aumenta el número de veces que se realiza el experimento aleatorio, la frecuencia relativa se acerca a la probabilidad de que aparezca el tres al tirar un dado que es $\frac{1}{6}$.

En lo que sigue, se explicitará el significado de algunos términos específicos:

*Se denomina experimento aleatorio, a cualquier experiencia susceptible de ser repetida a voluntad en condiciones análogas, con la condición de que el resultado de la misma sea impredecible antes de cada repetición.

*Cuando se realiza una experiencia aleatoria, pueden ocurrir varias posibilidades.

- * A cada una de ellas la llamamos suceso elemental
- * Al lanzar una moneda, los sucesos elementales son dos: cara y cruz.
- * Al lanzar un dado, los sucesos elementales son seis: sacar 1, sacar 2, sacar 3, sacar 4, sacar 5 y sacar 6.

* Si tenemos garantías para suponer que los distintos sucesos elementales tienen la misma probabilidad (son equiprobables), la probabilidad de cada suceso elemental es:

$$p = \frac{1}{\text{N}^\circ \text{ de casos posibles}}$$

Pero sí la experiencia es tal que no podemos suponer que los sucesos elementales son equiprobables, (lanzamiento de un dado cargado, por ejemplo, que no tiene igual facilidad de caer en una posición o en otra), asignamos probabilidades inspirándonos en la ley de los grandes números: hacemos muchas experiencias (cuantas mas hacemos, mejor) y asignamos los valores de las frecuencias relativas como buenas aproximaciones de la probabilidad.

- * Un "suceso" es cualquier colección de sucesos elementales.
- * Un "suceso seguro" es el que ocurre con seguridad cada vez que se repita el experimento.
- * **Suceso imposible** es el que no puede ocurrir nunca. Ejemplo: que al tirar el dado *salga* el 7.

Observación:

Algunos de los ejemplos y conceptos antes mencionados, si bien no son para que el docente los trabaje directamente en el primer ciclo, sí consideramos necesario incluirlos en el presente documento; pues siendo coherentes con lo expresado en la fundamentación de la disciplina, creemos importante que el maestro, a medida que aborde un concepto, conozca sus extensiones y aplicaciones posteriores, para favorecer la interacción entre los conceptos en los distintos ciclos y posibilitando un aprendizaje en forma espiralada.

Liliana N. de Espínola

Marta Fumis

BIBLIOGRAFÍA

ALSINA, G., BURGUÉS, Carmen y otros. (1996) - "Enseñar Matemática". Grão.

ARTIGUE, M., DOUADY R. MORENO L. GÓMEZ. (1995) - "Ingeniería didáctica en Educación Matemática". Bogotá - Grupo Edit. Iberoamericano.

BERGADA MUJICA y otros. (1991) - "Así aprendemos". Matemática 1. Libro del Maestro. Capítulos referidos a Geometría. Buenos Aires - Edicial.

CASTELNUOVO, E. (1985) - "Geometría intuitiva". México -Trillas.

CHEMELLO, G. (1992) - "La enseñanza de la matemática a debate". En Laies G. (comp.) Didácticas Especiales. Buenos Aires - Aique.

KAMII, CONSTANCE. (1986) -"El niño reinventa la aritmética". Visor.

KAMII C y De VRIES. (1980) - "Juegos colectivos en la primera enseñanza". Visor.

HANNOUN, HUBERT. (1977) - "El niño conquista el medio". Kapelusz.

PARRA C. y SAIZ I. (comps). (1894) - "Didáctica de la matemática". Buenos Aires - Paidós.

MARTÍNEZ RECIO, RIVAYA (coordinadores). Una metodología activa y lúdica para la enseñanza de la geometría. Madrid - Síntesis.

PARRA, SADOVSKY y SAIZ: Documentos del Programa de Transformación de la Formación Docente.(PTFD).

Documentos consultados: Número, Espacio y Medida - Documento Curricular.
Número, Espacio y Medida - Selección Bibliográfica.



LOS COMPONENTES CONCEPTUALES DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES PARA EL PRIMER CICLO

En este Ciclo, serán analizadas las instituciones fundamentales más cercanas a los niños. Ellas son: **la familia** y **la escuela** en sus realidades circundantes tales como **el barrio** en la localidad o **la zona rural**.

Por esta razón, el **núcleo integrador** elegido para articular los tres ejes que componen el área es: **"Los grupos sociales, inmediatos organizados en el espacio y en el tiempo"**.

El **espacio** de la casa y la escuela, el tiempo de la familia y la escuela y la **organización** de los mencionados grupos sociales, son los núcleos de los contenidos que atraviesan el Primer Ciclo, ya que el **espacio, el tiempo y la organización** resultan ser las categorías de análisis que servirán de marco referencial para el conocimiento de las distintas realidades.

Lo dicho significa que para poder comprender la organización de la familia y la escuela, deberán situarse en un espacio y en un tiempo determinados. En la actualidad, por ejemplo, ambas instituciones poseen características particularmente distintas a las del pasado y también son diferentes las realidades y circunstancias que las condicionan, cuando se localizan en zonas urbanas o rurales.

Los **"Hechos y acontecimientos de la historia"** que resulten más significativos para los niños de este ciclo también se analizarán desde la perspectiva del **espacio y el tiempo** en el que tuvieron lugar, atendiéndose a las **organizaciones** sociales y políticas que los sustentaron.

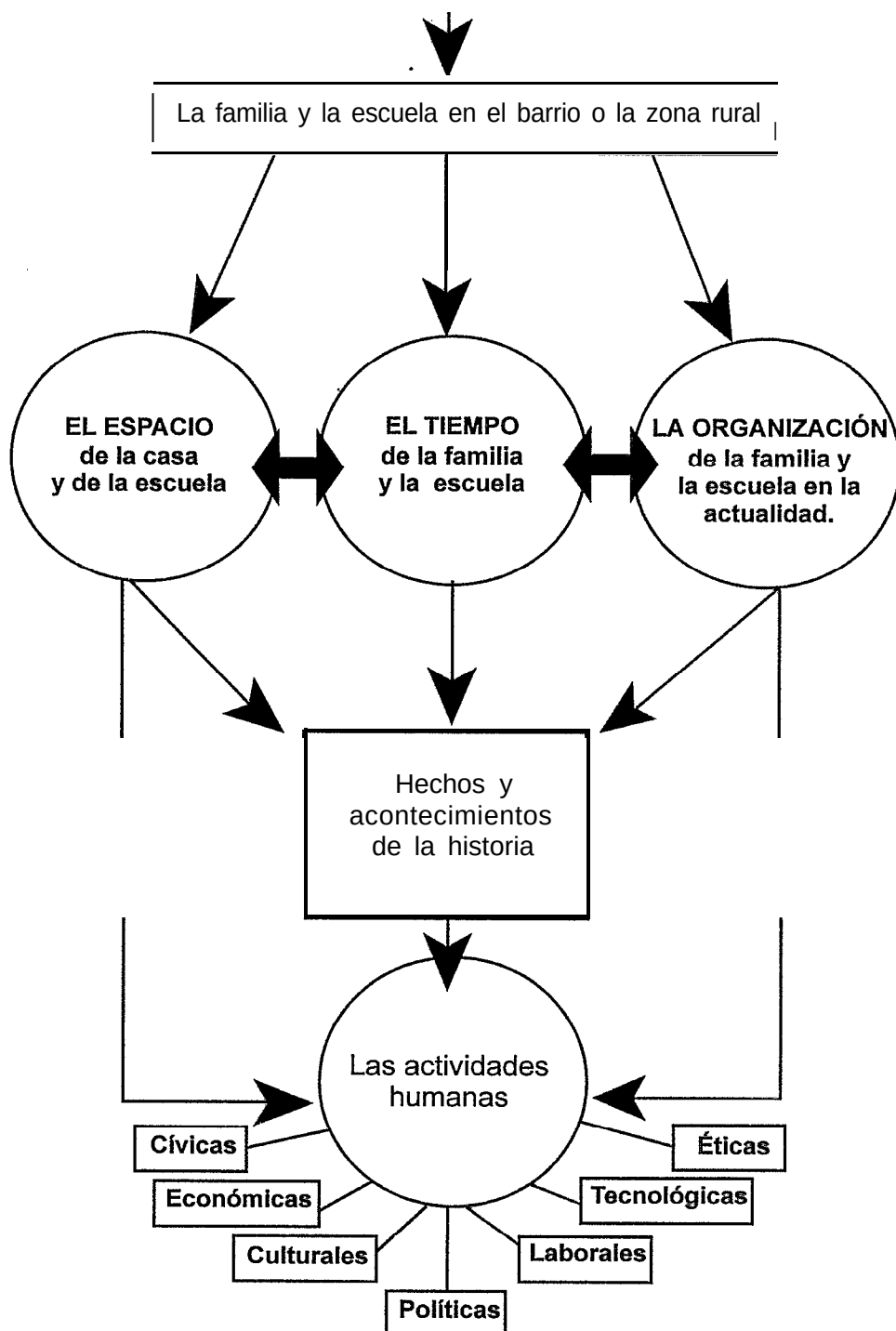
Cuando se habla de **espacio** como categoría de análisis, se lo concibe como **espacio social**, en el que están presentes no sólo los objetos naturales y culturales, sino también la sociedad. El espacio geográfico, así entendido, significa que es la sociedad quien decide y controla el proceso de organización del territorio. Milton Santos dice al respecto: **"El espacio es un conjunto de formas, cada una de las cuales combina fracciones de sociedad en movimiento"**. También expresa: **"El espacio es tecnología históricamente acumulada"**. La presencia de la tecnología en los distintos marcos naturales debe ser analizada según el grado de desarrollo tecnológico de una sociedad. Cuanto menor sea ese desarrollo, mayor será su dependencia en relación al medio natural.

El espacio debe ser concebido, en el Primer Ciclo, como un espacio vivido en el que la subjetividad adquiere singular importancia. Por otra parte, el conocimiento del territorio facilita el arraigo y favorece la construcción de la identidad.

CIENCIAS SOCIALES

Componentes conceptuales
del Primer ciclo

LOS GRUPOS SOCIALES INMEDIATOS ORGANIZADOS
EN EL ESPACIO Y EN EL TIEMPO



La familia, decimos, está vinculada con el espacio y el tiempo vivido por el niño.

Cuando desde el Diseño Curricular se nombra a la familia, se piensa en una institución en constante cambio que con su propio ritmo acompaña a las transformaciones de la sociedad global.

Esos cambios en su estructura, que la familia ha sufrido a través del tiempo, son consecuencia de procesos sociales generales (Ej.: industrialización y urbanización) que provocaron el reemplazo de la familia extensa, de principios de siglo, conformada por padres, hijos, abuelos y tíos conviviendo en la misma casa grande (rural o urbana), por el modelo de familia nuclear, compuesto solamente por los padres y los hijos, generalmente dos, tal como corresponde al concepto de familia tipo.

¿Es ésta la estructura que hoy se conserva? Sin duda, la actual, en algunos casos, es más compleja. Con los cambios estructurales, sobrevino una redefinición de los roles y funciones de los miembros del grupo familiar. Como consecuencia de que, generalmente, tanto el padre como la madre salen a trabajar fuera del hogar, se ha producido un corrimiento de funciones que en tiempos pasados eran exclusivas de los padres. En algunos casos, los hijos mayores cubren las ausencias; en otros, personas ajenas a la familia o instituciones educativas deben ocupar esos espacios.

Estos cambios acarrearán preocupación, porque si se debilita la función formativa de la familia, se resiente la tarea de prevención de conductas no deseadas.

En definitiva, la intención que subyace en la propuesta de Diseño Curricular es contribuir a un mejor conocimiento de la familia real, teniendo como punto de partida para la valoración, los parámetros de un sistema familiar funcional, capaz de contribuir eficazmente al proceso de socialización y educación de los hijos.

La referida intención está presente en los contenidos del ciclo, a saber:

Para el Primer Año, se propone trabajar sobre la composición de la familia, teniendo en cuenta los vínculos que relacionan a los niños con los parientes más cercanos que pueden no ser los que conviven en el mismo hogar. Se analizarán, según las situaciones del grupo, diferentes formas de organización familiar reconociendo el ejercicio de roles y la forma en que se distribuyen y se ejercen las funciones: ¿quién comparte más tiempo con los niños, ¿cómo se cumplen las tareas del hogar?, ¿cuál es la participación cooperativa de todos los integrantes? (Eje 3), ¿cuáles son las reglas mínimas que sustentan la distribución de los espacios de la casa? (Eje 1), ¿Cuáles son las transformaciones recientes del grupo familiar? (fallecimientos, nacimientos, casamientos de hermanos mayores, separaciones, etc.) (Eje 2).

Las representaciones gráficas y las dramatizaciones de situaciones familiares cotidianas en el hogar, permitirán al docente, comprender cuál es la realidad familiar de su grupo de alumnos.

En Segundo y Tercero, se amplía la reflexión sobre los parientes más lejanos en los vínculos pero igualmente cerca del afecto de los niños: tíos, primos, sobrinos, observándose ¿quiénes conviven en el mismo hogar? Así se avanzará en el reconocimiento de la familia nuclear y la extensa. Cuánto más compleja sea la composición del grupo familiar, mayor será la necesidad de establecer: ¿cuáles son las normas de esa familia? ¿cómo se establecen dichas normas? ¿quién o quiénes están atentos a su cumplimiento y respeto? Se comenzará, de esta manera, a reconocer el ejercicio de la autoridad.

La existencia de límites y pautas claras y coherentes, junto con el reconocimiento y respeto de quien o quienes ejercen la autoridad, en un marco de contención y apoyo afectivo, serán las cuestiones que darán al docente la posibilidad de conocer la funcionalidad del grupo familiar.

EL BARRIO DE LA ESCUELA... UNA REALIDAD COMPLEJA

De los componentes conceptuales que atraviesan el Primer Ciclo, focalizamos para esta propuesta: **“El barrio de la escuela”** tomado como el espacio social que reconoce como protagonistas a la familia y a la escuela y en el que coexisten múltiples circunstancias culturales y económicas. Una realidad concreta, cercana, y compleja que se manifiesta a través de objetos, hechos, datos, sucesos, procesos, situaciones, acciones, actitudes, etc. que deben conocerse en forma integrada para poder pensar las soluciones de los problemas que pueda presentar.

A partir de ellos, se podrán formular propuestas de aprendizajes basadas en aspectos que resul-

ten atractivos para los niños, con el objeto de lograr una motivación adecuada, capaz de promover compromisos auténticos con el proceso de aprendizaje.

El niño, en esta etapa, posee una visión global de la realidad, por lo cual será conveniente que la propuesta resulte integradora ya que, sólo así, se apoyará en las necesidades de aprendizaje del alumno. Establecer la mayor cantidad de relaciones interáreas es uno de los principios fundamentales para el logro de aprendizajes significativos.

De esta manera, se podrán trabajar las categorías de **espacio** (diversidad y transformaciones), **tiempo** (permanencias, cambios, duración) y **organización**, enriqueciendo el proceso de aprendizaje con el aporte de otras áreas y con los contenidos transversales que se vinculen con la temática elegida, por ejemplo: **educación en la integración grupal y la convivencia en sociedad; educación ambiental; vial; en el consumo, etc..**

Para realizar el recorte de la realidad que habrá de analizarse, se tendrá en cuenta la intencionalidad de la propuesta de aprendizaje, una alternativa podrá ser: un paseo exploratorio para elegir la situación de acuerdo con el interés manifestado por el grupo. En otras ocasiones, será el docente quien tendrá que buscar la situación problemática de la cual partir, teniendo en cuenta que no será su propio punto de vista, sino el de los niños, el que guiará la elección. Puede tratarse de la falta de espacios verdes en el barrio, el tránsito excesivo, desordenado y ruidoso (contaminación sonora), esquinas o cruces de calle peligrosos, riesgos para los peatones por falta de señalizaciones y semáforos, papeles y basura arrojados en cualquier parte, baches en las calzadas, calles que se inundan cuando llueve, agua estancada por pérdidas o caños rotos, el encuentro con las personas que retiran a los alumnos a la salida de la escuela (mucha gente para las aceras angostas, estacionamiento en doble fila, etc.). Las problemáticas pueden ser de lo más variadas.

A partir de la situación elegida, comienza la tarea de articular el **contexto de la realidad cotidiana**, con la **realidad escolar sistemática, científica y curricular** que subyace en la propuesta de aprendizaje, a través de estrategias cognoscitivas capaces de promover las modificaciones que mejorarán los conceptos previos de los alumnos. Esos conocimientos de los cuales se partirá, una vez elegido el tema y la problemática.

UN PUNTO DE PARTIDA

Podría trabajarse, en un primer momento, con la localización de la escuela a través del reconocimiento directo de su entorno, con el objeto de conocer las calles que la circundan y así poder ubicarlas en un plano sencillo que represente el espacio recorrido y en el que podría señalarse, además, el trayecto entre la casa y la escuela, calculando la distancia que las separa.

Además, será conveniente elaborar herramientas, las que podrán ser utilizadas durante el paseo (guías de encuestas y entrevistas, reglamento del paseo...), para la búsqueda de información sobre datos significativos del presente y el pasado inmediato del barrio, cambios en las costumbres a través del tiempo y relaciones con los vecinos.

Para avanzar sobre el estudio del barrio, se deben tener en claro aquellos conceptos que permitan articular los fenómenos que lo caracterizan, por ejemplo: cómo viven y sienten el barrio las personas que lo habitan, qué relaciones sociales se establecen en él (variables económicas, normativas, culturales, etc.).

LA OBSERVACIÓN COMO PROCEDIMIENTO

Todo lo dicho preparará la observación directa del barrio y de la situación problemática elegida. Los paseos tal vez necesiten ser más de uno, teniendo en cuenta el nivel atencional del grupo y las características de las situaciones a observar. Cada ocasión se tendrá que planificar cuidadosamente para que la

observación resulte estimulada con la anticipación de ciertas pistas que orienten el procedimiento.

Estamos, en este caso, ante una observación sistemática y, para que resulte eficaz, la acción deberá llevar consigo una intencionalidad. En Ciencias Sociales se aprende a observar practicando en el mejor laboratorio: la realidad. La observación es una tarea activa y comprometida y a través de ella se descubrirán, junto con el paisaje del barrio de la escuela, los acontecimientos que protagonizan los actores sociales.

En síntesis, se trata de agotar las posibilidades que brinda el procedimiento y, para que resulte provechosa, la observación deberá reunir tres condiciones básicas (Randle - 1985):

a) **Receptividad:** es decir, estar predispuesto para percibir los elementos componentes de lo observado.

b) **Intencionalidad** que consiste en dirigir la observación “siguiendo un argumento operativo”.

c) **Memoria:** que resulta necesaria para poder describir y registrar posteriormente lo observado. Ese registro se podrá hacer en el momento en que se revisen los aprendizajes logrados. En él participará todo el grupo y, así, cada uno de los integrantes aportará lo que más llamó su atención.

¿QUÉ OBSERVAR?

Durante el paseo, se observará fundamentalmente la situación problemática que fue propuesta sin dejar de tener en cuenta: las características generales del barrio; su edificación; el movimiento y señalización de las calles; las actividades que se cumplen, vinculándolas con las necesidades que satisfacen; cómo se relacionan las personas con el ambiente; cuáles son los comportamientos sociales y el respeto por las normas de convivencia.'

En este caso, será interesante detenerse a observar, en el lugar adecuado, el comportamiento de la gente que pasa: ¿por dónde cruza la calle?, ¿espera que el semáforo le dé paso?, ¿arroja papeles o basura en cualquier parte?, ¿los vehículos respetan al peatón?, ¿se detienen en la esquina sin pisar la senda peatonal o dejando espacio suficiente para que el peatón cruce?, ¿liberan gases tóxicos?, ¿cuál de los medios de transporte es el más ruidoso?, ¿es, peligrosa la velocidad a la que circulan? Además, a partir de las observaciones, se podrán realizar anticipaciones tales como: ¿por qué se produce el tránsito?, ¿qué se transporta?, ¿desde dónde y hacia dónde?

Conocida la realidad actual del barrio, será conveniente buscar información respecto de sus características en otras épocas.

Los paseos podrán aprovecharse, en este sentido, para visitar una casa antigua, reparando en los detalles de su edificación. Será conveniente que la visita se acuerde previamente con sus moradores que tal vez puedan aportar la narración de algún acontecimiento significativo en la historia del barrio y a quienes el grupo, si se logra la suficiente confianza, podrá entrevistar para obtener más información.

Otra opción podrá ser visitar la Comisión Vecinal para averiguar cuáles son sus funciones, de qué manera participan los vecinos: ¿opinan y proponen soluciones que contribuyan al bienestar de todo el vecindario? Sería interesante que los niños, después de haber recorrido el barrio y una vez observadas las situaciones conflictivas que presenta, lleven sus inquietudes a la Comisión Vecinal junto con algunas propuestas, como por ejemplo: participar en la organización de una campaña elaborando afiches, pasacalles o folletos para ser repartidos entre los vecinos, para promover el mantenimiento de la limpieza de las calles del barrio; para que todos saquen sus bolsas de residuos en el horario adecuado; para que cuando sus dueños saquen a pasear a sus animales domésticos, estos no hagan sus necesidades en cualquier parte, por ejemplo, en los areneros donde juegan los niños pequeños; o para que los conductores respeten la senda peatonal en las esquinas. También podrían redactar una nota a la comuna o municipalidad, a la que podrían adherir los vecinos con sus firmas, para que se coloque un semáforo en un cruce peligroso o se arregle un bache.

LA INTEGRACIÓN CON OTRAS ÁREAS

Continuando con la idea de que la propuesta debía ser integradora, **¿de qué manera se podrán incorporar los aportes de otras áreas?**

Con **Matemática**, se podrán trabajar, entre otras cosas, las formas del barrio y el descubrimiento de figuras geométricas en puertas y ventanas, en los canteros de los jardines o las baldosas de las aceras, las que se podrían reproducir, de regreso en el aula, con cartulinas de colores. Se podrán pensar problemas sencillos de sumas y restas contando los árboles de una cuadra y suponiendo que se secan algunos o se plantaran otros. Hasta se podrán practicar algunas mediciones, en caso de salir munidos de las herramientas necesarias.

Con **Ciencias Naturales**, se podrán observar y comparar seres vivos, clasificar las plantas y animales del barrio, recolectar elementos para analizar, observar las características de la vegetación según la estación del año y anticipar conclusiones al respecto, podrán observarse además, los materiales con que están construidas las viviendas y distinguir, por ejemplo, los translúcidos de los opacos.

Con **Tecnología**, se podrá reparar en los productos tecnológicos del entorno inmediato del niño, identificando aquellos que se encuentren a lo largo del paseo, reparando en su utilidad y elaborando hipótesis respecto de cómo sería la vida cotidiana sin esos productos. Además, podrían reflexionar con relación a los aspectos positivos y negativos de la tecnología en el ambiente natural y cultural del barrio.

Formación Ética y Ciudadana hará sus aportes para la observación y reflexión sobre los valores de solidaridad, cooperación y convivencia armónica en el vecindario y sobre el cumplimiento de las normas.

De acuerdo con la situación problemática elegida, sin duda resultará imprescindible el auxilio de los contenidos transversales: tal vez sea **Educación ambiental, Educación vial, Educación para el consumo** o algún otro.

Conocida la realidad del barrio e informados sobre sus problemas, corresponderá pensar en soluciones que impliquen un compromiso en acciones concretas que serán pequeñas como sus autores, pero profundamente formativas, ya que contribuirán a educar por la acción. Una alternativa puede ser: imaginar el barrio en el futuro y a partir de allí, elaborar proyectos sencillos que contemplen propuestas de concientización para mejorar el mantenimiento de la limpieza de las calles, campañas de forestación en el barrio o en sus espacios abiertos, cuidado de plazas o lugares públicos, etc.

En este caso, **Lengua**, que habrá brindado su apoyo durante todo el proceso, podrá realizar su aporte en este momento para la construcción de narraciones sobre experiencias vividas y de relatos de ficción como puede ser, por ejemplo: el barrio en el futuro tal como se lo imaginan los alumnos.

Éstas son sólo algunas de las infinitas posibilidades de aprendizajes que ofrece el entorno inmediato de los niños, en este caso, el barrio de la escuela.

CUESTIONES VINCULADAS CON LA REPRESENTACIÓN DEL ESPACIO EN EL PRIMER CICLO

Creemos que la inclusión del concepto de **Cartografía** es posible en esta etapa. Cuanto antes se inicie al niño en ese conocimiento, menores serán las dificultades para su interpretación en niveles superiores.

El mapa es un medio para la representación y estructuración de saberes geográficos y no sólo aquellos que hacen referencia a la Cartografía. A través de dibujos con diferentes elementos que el niño va relacionando, el docente podrá apreciar el progreso que experimentarán en la representación del espacio.

Podrá realizar una actividad relacionada, por ejemplo, con la representación del concepto de

ciudad y pueblo. En dicho gráfico dibujarán los distintos elementos de un espacio y otro, pudiendo establecer relaciones y comparaciones.

El docente podrá verificar que, con la edad, el dibujo se hace más complejo, más coherente y se carga de significado, en función de una profundización en el concepto geográfico que se va construyendo y enriqueciendo. Así aparecerán en los gráficos de los niños diferencias en los elementos representados en uno y otro espacio, según el nivel evolutivo.

Se deberá brindar al niño el sentido geográfico de *posición* relativa a un ambiente próximo, dándole al mismo tiempo el sentido de **orientación**, apelando a la información sobre la “salida” y “puesta” del sol.

Vendrá luego la fijación de los puntos cardinales, que guiado por la trayectoria solar, le resultará fácil reconocerlos. Puesto un niño mirando la “salida” del sol, su brazo izquierdo señalará el norte, el derecho el sur y su espalda el oeste. Aquí irá incorporando las nociones de posición de los puntos cardinales con relación al aula, a la escuela, al barrio. Posteriormente incorporará la noción de **distancia**, la que ha de lograrse en términos de comparación.

Llegamos al momento en que el niño podrá representar, mediante esquemas y croquis muy sencillos, el espacio vivido, aplicando los conocimientos previos sobre Cartografía. Así habrá pasado de la vivencia al nivel de representación, profundizando la **observación** del medio en que vive y señalará en dichos planos los elementos más significativos.

Es aconsejable contar con el Globo Terráqueo y el mapa en la pizarra para que cada vez que se mencione un río, una montaña, una ciudad, los alumnos sientan la necesidad de saber dónde se encuentran, qué extensión tienen y a qué distancia relativa se hallan, para intentar relacionar esos datos con las nociones que pueden apreciar directamente. Así se estará desarrollando en ellos el concepto geográfico, **la ubicación**, y surgirá el sentido de **localización**.

En una etapa preparatoria para llegar a la lectura e interpretación de mapas, el docente podrá elaborar un proyecto integrando las distintas áreas (Ciencias Sociales, Naturales, Artística, Tecnología, Matemáticas) que podría consistir en la construcción de una maqueta, a partir de la observación directa de la realidad circundante.

En ocasión de realizar el paseo por el barrio, con el aporte de Matemática, se podrán hacer mediciones para tener una idea de la extensión de la cuadra. Se observarán los elementos de la realidad, que serán representados en la maqueta, advirtiéndose las diferencias en las proporciones entre lo real y lo representado. Así comenzarán a fijarse las **nociones cartográficas** y se los introducirá en la lectura e interpretación de mapas y planos.

También constituyen un recurso útil las **fotos** que le permitirán comparar, confrontar los cambios que se van dando en un determinado espacio geográfico con el transcurrir del tiempo.

La elaboración de gráficos, planos, como así también la interpretación sencilla de mapas, favorecerán:

- ◆ El razonamiento espacial.
- ◆ Establecer relaciones entre la observación directa y la representación cartográfica (de lo observado).
- ◆ Elegir gráficos que representen los elementos más significativos de la ciudad y del campo, estableciendo relaciones entre unos y otros.

Como reflexión final, destacamos la importancia de todos estos procedimientos que incluyen diferentes operaciones mentales, que favorecen el desarrollo en los niños de las competencias requeridas para el manejo de los elementos cartográficos, en forma gradual y continua, avanzando en la construcción de aprendizajes cada vez más complejos, de acuerdo con los niveles de comprensión alcanzados.



“Resignificar las conmemoraciones históricas con el objeto de iniciarse en la afirmación de la identidad nacional”, es una de las expectativas que se espera lograr al finalizar el Primer Ciclo.

¿Esto es posible, teniendo en cuenta la edad de los niños? Todo depende del trabajo de investigación que se haya realizado previamente. Es necesario vincular las conmemoraciones históricas con los contenidos del aprendizaje, a fin de que el acto escolar se convierta en un encuentro donde puedan compartirse las vivencias que resultaron como consecuencia de la tarea del aula, en una escuela capaz de estimular los aportes de todos para la construcción del saber común.

En 'el Primer Ciclo, el desafío es lograr que un acontecimiento histórico adquiera significatividad teniendo en cuenta que los niños de esta edad comprenden aquello vinculado al tiempo y al espacio vivido.

Se trata, en consecuencia, de encontrar en ese espacio y en este tiempo, objetos que ayuden a representar, lo más concretamente posible, el hecho que se conmemora. Puede ser un monumento, el nombre de una calle o una plaza, un edificio, un lugar...

En aquellos casos que resulte posible, será conveniente que los chicos desarrollen percepciones sensoriales tanto táctiles como visuales, ejercicio de expresión corporal (por ej.: jugar a las estatuas), dibujos y modelados en el lugar para apropiarse del objeto y llevarlo al aula para continuar reflexionando sobre el, construir maquetas y organizar una exposición con todas las expresiones logradas (de la Peña-1995).

Sera interesante planificar institucionalmente las modalidades que asumirán las conmemoraciones históricas. Se podrá elaborar un cronograma de las mismas, pudiendo agruparse por ejes temáticos y pensar en la participación que habrá de corresponder a cada ciclo, teniendo en cuenta las posibilidades de los alumnos al proponer las actividades.

Se podrá dibujar, en un afiche mural, la hoja del almanaque correspondiente al mes, señalando en ella fechas especiales para el grupo, por ejemplo, cumpleaños, junto con las efemérides, las que se resaltarán con dibujos y colores.

Las narraciones ayudarán muchísimo a reconstruir los acontecimientos y los relatos históricos acerca de la vida cotidiana de la época, acompañados de dramatizaciones y disfraces, para lograr una ambientación que le de sentido. Pero en este caso, será necesario que el niño comprenda por qué se vestían así, cómo se hacían los trajes y dónde se compraban, etc..

Puede formar parte del acto una suelta de globos pintados por los niños, portando mensajes alusivos a la fecha, que Incluyan el nombre y la dirección del establecimiento para poder recibir respuestas de quienes los encuentren.

En definitiva, se trata de que la conmemoración trascienda el acto escolar y se convierta en una propuesta significativa, capaz de promover aprendizajes sociales adecuados para iniciara los niños en la afirmación de su identidad nacional.

Graciela Sans
Stella Maris Cavaglia de Cingolani

BIBLIOGRAFÍA

- AISEMBERG, BEATRIZ - ALDEROQUI, SILVIA. (1994) - "Didáctica de las Ciencias Sociales": (Com) Buenos Aires - Editorial Paidós.
- ALONSO, M. - GOJMAN, S. - LUKEZ, B. - TRIGO, L. - VILLA, A. (1990) - "La Historia y la Geografía en la escuela media". en Realidades Económicas N° 96.
- BACHAMANN, LÍA, TRIGO, LILIANA. (1995) - "Los aportes explicativos de la Geografía a la enseñanza de las problemáticas ambientales". Revista P Versiones.
- CAMILLONI - LEVINAS. (1988) - "Pensar, descubrir y aprender: Propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales". Buenos Aires - Aique.
- CARRETERO, MARIO - POZZO, J. I. ASECIO, M. (1991) - "La enseñanza de las Ciencias Sociales". Madrid - Editorial Visor.
- CARRETERO, MARIO. (1993) - "Constructivismo y educación". Editorial L.Vives.
- DELVAL, JUAN - (1987) - "Crecer y pensar". Barcelona - Laia.
- ESTEBANÉZ, JOSÉ. (1990) - "Tendencias y problemática actual de la Geografía". Madrid - Editorial Cincel.
- GIACOBÉ, S. MIRTA. (1996) - "Los enfoques de las Ciencias Sociales". Rosario - Editorial CERIDER - IRICE.
- FINOCCHIO, SILVIA. (1993) - "Enseñar Ciencias Sociales". Buenos Aires - Troquel.
- FONTANA, JOSEP. (1992) - "La Historia después del fin de la Historia". Barcelona - Crítica.
- GUREVICH, RAQUEL y Otros. (1995) - "Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada". Buenos Aires - Aique.
- IAIES, GUSTAVO (compilación). (1996) - "Los CBC y la enseñanza de las Ciencias Sociales". Buenos Aires - A-Z editora.
- MASSOBRIO, VIVIANA. (1992) - "Otra propuesta para las Ciencias Sociales para la escuela primaria". Buenos Aires - Ediciones Braga S. A.
- ROJO, CHEMELLO, SEGAL, IAIES, WEISSMAN. (1992) - "Didácticas especiales, estado del debate". Buenos Aires - Aique/Didáctica.



El modo como enseñamos está estrechamente vinculado con la manera como concebimos el proceso de aprendizaje. Este aprendizaje no es una recepción pasiva de conocimientos, sino un proceso activo de elaboración y construcción de nuevos significados.

Los alumnos que llegan a la escuela poseen conocimientos que han construido en sus experiencias previas tanto escolares como extra-escolares. Juan Ignacio Pozo (1994) sintetiza las aportaciones actuales de la psicología cognitiva con respecto al origen y la naturaleza de las ideas de los alumnos en ciencias, clasificándolas en tres grandes grupos (concepciones espontáneas, concepciones sociales y concepciones analógicas), en función de su origen sensorial, cultural o escolar, respectivamente. Propone un tratamiento curricular de las ideas previas del alumnado dirigido no tanto a que sean abandonadas y sustituidas por conocimientos científicos, como a que se integren en estructuras de conocimientos más complejas y próximas a las teorías científicas. En la propuesta de trabajo intentaremos favorecer la interacción entre los conocimientos previos de los alumnos y el conocimiento a enseñar. Por este motivo en las secuencias de trabajo preguntaremos a los niños y trataremos de indagar qué piensan sobre los fenómenos a estudiar.

‘Éstos deben presentar las ideas que sostienen. Es importante que las expliciten para trabajar a partir de ellas. Para que estas ideas se modifiquen, es necesario enfrentarlas a situaciones que las contradigan, por ese motivo no se censuran las ideas previas “incorrectas”, sino que se crean condiciones de trabajo que permitan poner a prueba las mismas.

Para que este proceso de construcción del conocimiento escolar se produzca, es necesario un rol docente que:

- plantee problemas pertinentes;
- interprete el pensamiento de sus alumnos;
- registre dificultades;
- transmita información;
- seleccione actividades adecuadas para promover la construcción de conocimientos.

El desarrollo cognitivo del niño es, entre otros, uno de los elementos que determina su grado de aproximación, respecto a los contenidos.

Un segundo aspecto a tener en cuenta (ya que no es del todo independiente del anterior), es la relación afectiva con lo que lo rodea. Éste nunca se pierde, pero sí sufre importantes cambios a lo largo de la vida de una persona. Es decisivo en el alumno de este ciclo, en relación con el conocimiento.

Para el niño de primer año, un vegetal, al no moverse, no es un ser vivo; no en el sentido que los adultos entendemos la palabra vida. Tardará en comprender los procesos fundamentales de la vida: nacer, crecer, reproducirse, morir. Paulatinamente, irá concibiendo dichos procesos en su propia persona.

Internalizada la noción de vida, aunque sea en términos elementales, esa característica presente en muchos objetos de la naturaleza seguirá siendo particularmente importante para el niño. Por ejemplo, clasificar objetos luego de una salida: elementos vivos (bicho bolita, lombriz, etc.), elementos que han vivido y ya no viven (una hoja, una rama, etc.) y elementos que nunca han vivido y no vivirán (piedra,

Este criterio de clasificación es válido para este momento del aprendizaje, en que la noción del ser vivo esta centrada en el movimiento.

En los primeros años, los elementos de la naturaleza aún no reúnen “un mínimo de condiciones” como para estar presentes como objetos de estudio y de conocimiento. Lo están construyendo y organizando poco a poco.

No se puede dar un concepto ni siquiera a un nivel sumamente elemental, debido a que esos objetos involucrados aún no han sido suficientemente “construidos”; cuando esto se logre, recién estará en condiciones de hacerlo. Memorizarlos, sin tener una adecuada representación, sin aprender su significado, no sólo será una pérdida de tiempo, sino que además puede ser motivo de confusión e interferencia en determinados aprendizajes.

Para favorecer la construcción de los significados, es necesario que los alumnos verbalicen su conocimiento, no solo en las etapas previas al proceso de aprendizaje, sino a lo largo de todo el proceso. Deberían crearse las condiciones a través del planteamiento de situaciones problemas que impliquen la necesidad de manipular el significado de los conceptos, en las controversias propiciadas a partir del trabajo en grupo y en la discusión general en el aula, para que el niño pueda expresar que hay detrás de las palabras.

AYUDAR A PREGUNTARSE PARA APRENDER:

Los niños son personas activas que no cesan de abarcar el mundo, no sólo con su mirada y con sus manos, sino mentalmente, haciendose preguntas, intentando buscar o dar explicaciones a todo aquello que le es nuevo y contradice lo que piensan.

Los adultos, muchas veces, transmitimos la idea de que lo realmente importante son “las respuestas”, y que las preguntas son solo propias de quien no sabe. Por eso, los niños van perdiendo poco a poco esa capacidad inicial de preguntarse y preguntar.

Las respuestas ya elaboradas reproducen sólo el saber ajeno, las respuestas a nuestras preguntas construyen nuestro propio saber.

No todas las preguntas tienen la misma capacidad de abrir las puertas del saber y de favorecer la construcción del conocimiento. Al aumentar la calidad de las preguntas, aumentará la calidad del proceso de búsqueda de respuestas.

Los proyectos de trabajo son una forma de aprender, un camino para acercarse a la resolución de un problema, y no un listado de preguntas a veces inconexas alrededor de un tema.

Estos problemas constituyen el punto de partida y el eje organizador de todo el recorrido del proyecto, a través del cual la información se transforma en conocimiento útil para la acción.

LAS PREGUNTAS GENERAN Y SON GENERADORAS POR DIVERSOS MOTIVOS:

EL DESEO DE SABER COSAS NUEVAS:

¿Nos basta lo que sabemos?

Parte de un conocimiento previo, de una intuición, de una información parcial y fragmentaria recogida en la vida diaria: - De día, ¿hay estrellas?

Las preguntas vinculadas al deseo de saber cosas nuevas no constituyen un inicio para llegar a la respuesta. Cuando se comparte con otros ese deseo, surgen contradicciones, opiniones diferentes y aparecen entonces nuevos cuestionamientos con diferente grado de complejidad.

Es necesario que el docente organice, analice y plantee el interrogante fundamental que se convierte en el punto de partida del aprendizaje. Alrededor de éste se organizan las otras preguntas, descartándose las que no son significativas y centrando el problema, ya que no se puede abarcar totalmente. A continuación, el planteo de hipótesis guía el proceso de búsqueda de información.

LA REFLEXIÓN DEL PROPIO SABER:

¿Qué sabemos? ¿Dónde lo hemos aprendido?

Las preguntas se formulan a partir de los propios conocimientos. Las situaciones de clase permiten la puesta en común de los distintos saberes que circulan por el grupo.

Dónde y cómo construimos nuestros conocimientos es necesario explicitarlos; la escuela se abre a la realidad de los alumnos.

- " Lo sé, porque lo vi en la tele".
- " Me lo contó mi abuelo".
- " Mi hermano en el colegio...".

LA BÚSQUEDA DE NUEVOS CONOCIMIENTOS:

Nos preguntamos: ¿qué debo hacer para averiguar lo que quiero saber?, ¿quién me puede ayudar?, ¿cómo planificar y organizar esta búsqueda?

‘Este tipo de tarea nos obliga a aportar ideas, compartir recursos, recabar la ayuda necesaria para comprobar las hipótesis. Es útil para organizar los interrogantes y dotarlos de contenidos, ayuda a establecer prioridades y a distribuir tareas.

LA REFLEXIÓN SOBRE EL PROPIO PROCESO DE APRENDIZAJE:

Los interrogantes también sirven para organizar lo aprendido, para dar forma a una estrategia que hace al alumno volver sobre su propio recorrido: “¿Cómo sé que voy aprendiendo? ¿Qué diferencia hay

entre lo que sabía y lo que se? ¿Cómo lo he aprendido? ¿Para qué sirve lo que he aprendido? ¿Qué me falta por aprender?”.

Ejemplo: “- Al principio escribí que las estrellas sólo salían de noche. Ahora sé que también están de día, sólo que no las vemos. También sé que el sol es una estrella”.

Aprender "es un juego siempre inacabado, en la medida en que, cuanto más sabemos más deseamos saber, y en que la solución, en contra de lo esperado, siempre hace crecer el enigma".
Meirieu, Ph (1992) Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona. Octaedro.

Es necesario crear espacios en las escuelas para favorecer el intercambio de ideas, la discusión, la duda, que les permitan a los niños hacer preguntas que provoquen pensar e ir más allá en sus conocimientos.

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA:

El estudio del ambiente.

Dando continuidad a las orientaciones para el Nivel Inicial con respecto a las salidas del establecimiento (trabajo de campo, visitas, etc.), cuyo objetivo es la reconstrucción de los espacios de vida del niño, en el 1er. ciclo, será la iniciación en el estudio sistemático de esos espacios.

Para ello, habría que llevar a cabo lo siguiente:

- Iniciar una aproximación predisciplinar e integrada al conocimiento del medio.
- Desarrollar trabajos prácticos que impliquen contenidos ambientales, próximos a su propia experiencia.
- Iniciarlos en los procedimientos propios del área.
- Otorgar especial atención al desarrollo de habilidades vinculadas a la **observación**, a través de ejercicios de reconstrucción de las experiencias con el ambiente próximo, mediante la elaboración de representaciones (maquetas, simulaciones, acuario, terrario, etc.).
- Desarrollar las habilidades que permitan un mejor conocimiento e intervención positiva sobre el medio.

‘APRENDER A OBSERVAR:

Las actividades curriculares deben proporcionar al alumno los instrumentos básicos para el aprendizaje de nuevos conocimientos. El procedimiento de observación científica es uno de los instrumentos más valiosos para proporcionar información.

Las habilidades que se pueden adquirir en las actividades de observación no se limitan a la capacidad de descripción, sino que inciden en la formación de actitudes y normas de conducta que van conformando la personalidad de los alumnos.

Responde siempre a una curiosidad . a un deseo de conocer. Parte siempre de una pregunta y, para dar una respuesta adecuada, es preciso captar el objeto con objetividad, sin interpretaciones precipitadas y sentimientos personales.

La información que recibimos nos llega a través de los sentidos: vista, oído, olfato, gusto y tacto nos informan de las propiedades y características de los objetos de nuestro entorno.



- La interpretación de los datos obtenidos en la observación se realiza siempre en función del conocimiento previo que tenemos del objeto.

Con la enseñanza-aprendizaje de este procedimiento, se puede lograr:

- Despertar el interés del alumno por los objetos y fenómenos del entorno natural, social y tecnológico.
- Desarrollar la capacidad sensorial y educarla para captar las distintas sensaciones, afinando la percepción.
- Favorecer la objetividad.
- Fomentar actitudes propias del “espíritu científico”: curiosidad, atención, orden, paciencia, etc..
- Practicar las habilidades de comunicación.

Las actividades escolares de observación no requieren de medios materiales extraordinarios pero exigen condiciones de trabajo que permiten sistematizar el proceso para que los niños adquieran los hábitos correctos. Requieren un incremento gradual de complejidad:

- Observación de propiedades cualitativas de objetos sencillos: hojas de árboles, botones, el sonido de diferentes instrumentos musicales, los sabores en distintos alimentos, desplazamiento de animales, las manos de los niños, etc..
- Observación de las propiedades de los objetos formados por diversos elementos: un pastel, una flor, un cuaderno, una fruta, una planta, instrumentos de trabajos de un carpintero, etc..
- Observación de propiedades cuantitativas: la edad, la altura o el peso de los niños de la clase, el número de hermanos, etc..
- Observación de procesos con un número de etapas reducido: la germinación de una semilla, la metamorfosis de algún insecto, la elaboración de un flan, etc..
- Observación de espacios acotados: el aula, el patio de la escuela, la despensa, el correo, etc.

ACTIVIDADES DE OBSERVACIÓN:

1- Despertar el interés del niño hacia el objeto de observación:

En otoño es fácil observar en el suelo las hojas de los árboles de hoja caduca, como el tilo, el plátano, etc.. Se puede recoger una hoja para cada niño y repartirlas junto con una hoja de papel blanco para que pueda dibujarla. El docente puede organizar la observación como un juego que obligue a cada niño a centrar la atención en las características de las hojas. Adivinar y dibujar las características de una hoja que esté escondida entre las páginas de un libro, pegar las hojas en un dibujo de la silueta del árbol al que corresponden, etc..

2- Exploración sensorial del objeto de observación:

Cada niño utiliza todos los sentidos para conocer las características de su hoja:

- **la forma del limbo:** redondeada, alargada, en aguja, acorazonada, etc..
- **el tamaño:** cuántas veces la longitud de un fósforo entra en la longitud de la hoja, etc..
- **el borde:** dentado, liso, aserrado, festoneado, etc..
- **el pecíolo:** sin pecíolo, con pecíolo, verde, rojizo, cuántas veces la longitud de un fósforo entra en la longitud del pecíolo, etc..
- **el tacto:** liso, áspero, rugoso.
- **el color:** la gama de colores que presenta (verde, amarillo, rojizo, etc.).
- **el sonido** que hace cuando la rompemos.
- **el olor.**
- **la distribución de las nervaduras.**

BIBLIOGRAFÍA

- ARCA, M, GUIDONI, P y MAZZOLI, P. (1990) - "Enseñar ciencia". Barcelona. Paidós.
- ARCA, M. (1994) - "Jugar. Experimentar. Aprender". Cuadernos de Pedagogía N° 221. Barcelona.
- BENLLOCH, M. (1984) - "Por un aprendizaje constructivista de las ciencias". Barcelona. Visor.
- BOGGINO, NORBERTO. (1996) - "Ciencias Naturales y CBC". Rosario. Horno-Sapiens.
- CARRETERO, M. (1996) - "Construir y enseñar las ciencias experimentales". Buenos Aires. Aique.
- MUÑOZ, DORA, SBERT CATI y MAITE. - "La importancia de las preguntas". Cuadernos de Pedagogía N° 243. Barcelona.
- DRIVER, R. (1988) - "Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo de ciencias". Rev. Enseñanza de las ciencias, Vol. 6 (2). Barcelona;
- DRIVER, R y otros. (1989) - "Ideas científicas en la infancia y la adolescencia". Madrid. Morata.
- FUMAGALLI, L. (1993) - "El desafío de enseñar Ciencias Naturales". Troquel.
- HANNOUN, H. (1987) - "El niño conquista el medio". Actividades exploradoras en las escuela primaria. Buenos Aires. Kapeluz.
- HARLEN, W. (1985) - "Enseñanza y aprendizaje de las ciencias". Madrid. Morata.
- LEVINAS, M. (1991) - "Ciencia con creatividad". Buenos Aires. Aique.
- Manual de la Unesco para profesores de ciencias. (1981) - Unesco.
- POZO, J. I. (1987) - "Aprendizaje de las ciencias y pensamiento causal". Madrid.**
- RATTO, Jorge. (1990) - "Ciencias para Maestros -Tomos I y II". Buenos Aires. Marymar.
- SPAK, G. (1991) - "La ciudad se enseña". Ciencias Naturales. Buenos Aires. Colihue.**
- WEISSMANN, H, (comp). (1993) - "Didáctica de las ciencias naturales, aportes y reflexiones". Buenos Aires. Paidós.**





El abordaje de la Educación Tecnológica tiene, como fin último, la formación de personas capaces de desenvolverse en un mundo signado por continuos, complejos y vertiginosos cambios.

Para ello, el niño debe encontrarse con la posibilidad de interrogarse, desde la cotidianeidad, acerca de los productos y procesos tecnológicos que constituyen la cultura material.

La Educación Tecnológica permite “apropiarse” del sentido de esos conocimientos culturales. Para ello necesita de un método de trabajo que comprometa la detección de problemas tecnológicos, la búsqueda creativa de soluciones y la evaluación crítica de las mismas.

¿COMO SE APROPIAN LOS CONTENIDOS TECNOLÓGICOS ?

El niño conoce la tecnología antes de conceptualizarla. Pero, para que tales conocimientos adquieran significatividad, necesita de actividades orientadas a tal fin.

En dichas actividades siempre debe encontrarse presente una forma de trabajo con una lógica particular: a partir de un proceso se obtiene un **producto cuyo funcionamiento se evalúa**.

Esta forma de trabajo permite que los conocimientos sean validados en situaciones concretas que le dan sentido a la necesidad de su “apropiación”.

El primer ciclo de la EGB, a través de situaciones propicias, debe permitir que el niño encuentre operatividad a los saberes y que se esfuerce por buscar soluciones, cuando un resultado no es el esperado.

Para ello, esas situaciones deben estar orientadas a generar un espacio donde sea posible que el niño :

- asimile y estructure información con el fin de diseñar un producto tangible y concreto (por la etapa en que se encuentran los alumnos de este ciclo) que satisfaga algunas de sus necesidades ;
- se organice para construirlo ;
- lo construya ;
- lo evalúe para mejorarlo, si esto fuera posible.

En la Educación Tecnológica, las actividades que promueven estos procesos, son :

- el Análisis de Productos y el Proyecto Tecnológico, que son los procedimientos generales

que articulan el conocimiento tecnológico,

. la **resolución de problemas**, como componente fundamental que permite sistematizar el conocimiento del área.

EL ANÁLISIS DE PRODUCTOS

“El análisis de producto es un procedimiento de aproximación al componente tecnológico del mundo y una fuente de conocimientos que entran en juego en el diseño y uso de nuevos objetos.....”.

Con él se puede abordar la enseñanza de la tecnología porque permite que el niño, a partir de un producto tecnológico, llegue a darse cuenta del marco referencia¹ y de la necesidad que lo originó.

Este análisis contempla distintos aspectos: el análisis morfológico, el análisis funcional y de funcionamiento, el análisis tecnológico, el análisis comparativo y relacional, y la reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica del producto.

El análisis morfológico es un procedimiento que se realiza para describir las formas de un producto: ¿cómo es?, ¿qué forma tiene?.....

El análisis funcional y de funcionamiento busca responder para qué se usa el producto: ¿para que se lo puede usar? Para ello se lo debe observar, manipular, explorar, desarmar, armar, comparar, , reconocer cada uno de los elementos que lo componen y las funciones que cumplen. Así también se puede llegar a comprender su valor funcional: ¿cómo funciona?, ¿qué tipo de energía necesita para funcionar?

El análisis tecnológico alcanza, entre otros aspectos, a los materiales, a las herramientas y a los procedimientos que permitieron la elaboración del producto: ¿de qué material está hecho?, ¿qué herramientas se utilizaron para hacerlo?, ¿cómo se lo fabricó?.....

El análisis comparativo-relacional permite comparar la forma, la función y el funcionamiento del producto con otros similares: ¿La qué otro producto se parece?, ¿qué tienen en común?, ¿qué tienen de diferente?, ¿qué otro producto lo puede reemplazar?, ¿puede cubrir otra necesidad?.....

La reconstrucción del surgimiento y la evolución histórica de un producto ponen de manifiesto la evolución del conocimiento, como proceso histórico, que lleva a la madurez del mismo y responde siempre a una misma necesidad o demanda.

¿COMO Y CUÁNDO SE PUEDE ABORDAR EL ANÁLISIS DE PRODUCTO?

El análisis de producto es merecedor de un comentario especial.

Cada producto tecnológico es portador de saberes, tales como: los conocimientos sobre materiales (usos y aplicaciones de los mismos), las herramientas para la transformación de dichos materiales y los procedimientos de fabricación; los conocimientos científicos en que se fundamenta; la maduración histórica que revela; la demanda a la que responde; los criterios estéticos propios de su época y de la cultura que lo origina;

Este análisis permite que el alumno identifique tales conocimientos y, además, adquiera una capacidad de análisis transferible a otros campos de aplicación.

Como estrategia didáctica, permite el acceso al conocimiento tecnológico; pero se requiere de una

buena capacidad de lectura, interpretación y asociación de las ideas que subyacen en el producto y no son evidentes.

Por ello, cuando se proponga una actividad en el aula, es aconsejable que ésta se haga a partir de un producto tecnológico sencillo. Para este ciclo, el mismo debe estar conformado por no más de tres elementos.

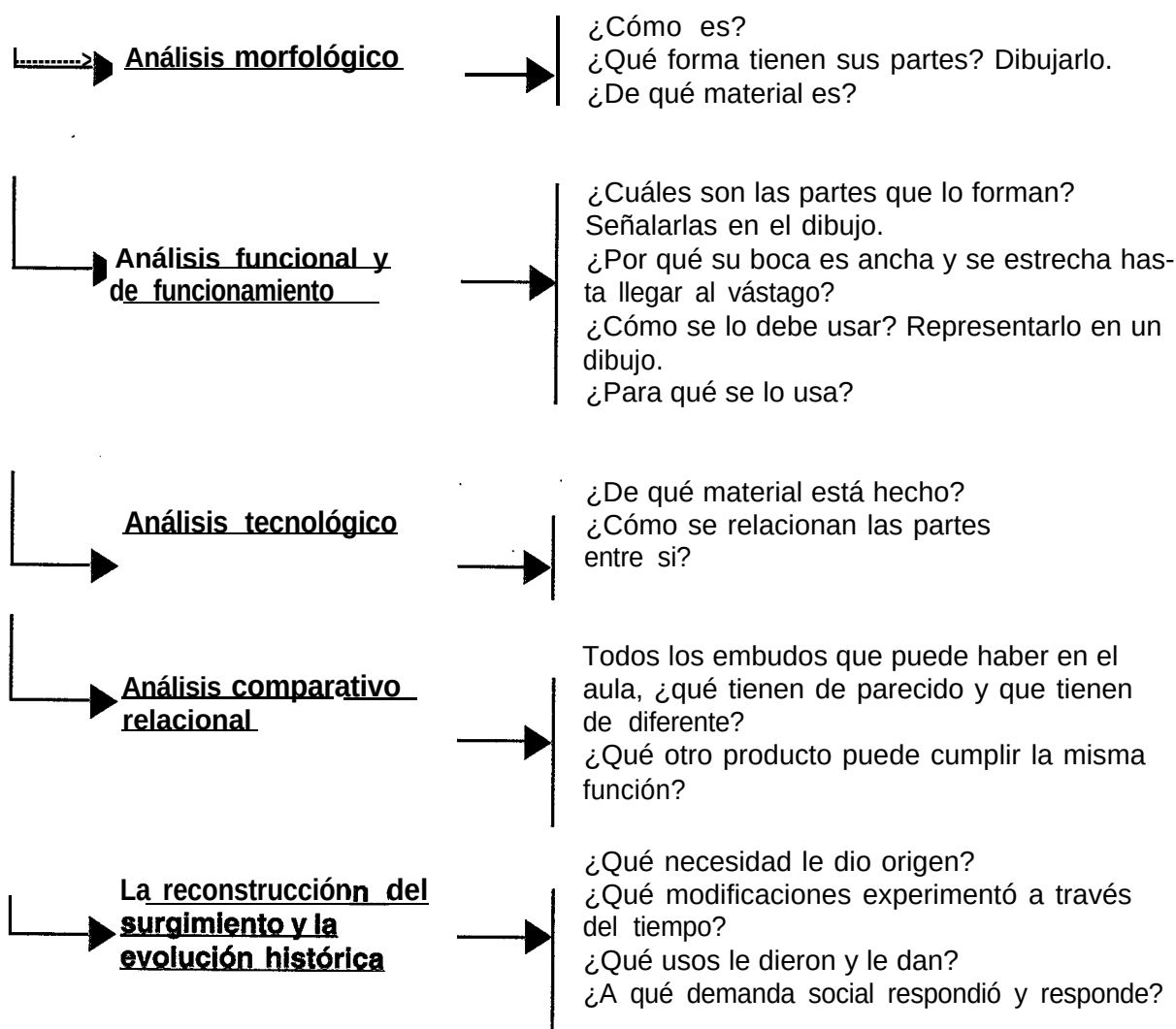
El producto más simple es poseedor de un cúmulo de información que el niño debe aprender a decodificar.

Es conveniente que este aprendizaje se realice en el contexto de la resolución de una situación problemática, para que el mismo alcance su relevancia pedagógica. De esta forma, el interés por resolver el problema se proyecta sobre la lectura del producto. La motivación no se logra cuando esta actividad se hace en forma aislada.

Una situación problemática puede ser la siguiente, para tercer año : “. . . .necesita colar el matecocado y sólo dispone de un embudo para hacerlo.....” que se relaciona con el contenido “Métodos Separativos”, de Ciencias Naturales.

A partir de ella, el docente propone el análisis del embudo. Por medio de preguntas y actividades, orienta la observación. Las mismas pueden ser :

El embudo



En la práctica, esta secuenciación no es estrictamente lineal y fragmentada. Se debe propiciar el análisis integral.

Este camino didáctico permite que el niño transite de lo concreto: **el embudo** (producto tecnológico), a lo abstracto: la conceptualización de **la** necesidad que le dio origen. También le permite **leer** los cambios experimentados en el tiempo; como por ejemplo, la evolución manifestada por los materiales: del metal al vidrio, del vidrio al vidrio-pirex, del vidrio-pirex al teflón,.....

La actividad propuesta puede completarse haciendo que los niños indaguen el comportamiento del embudo sin y con agentes filtrantes.

Los agentes filtrantes a explorar pueden ser: papel de filtro, tela de algodón, gasa de curaciones, algodón, canto rodado, arena ,.....

Los niños deben tener la oportunidad de experimentar con ellos, para **así** poder descubrir cual es el material mas apropiado para la resolución de la situación problemática que dio origen a la actividad.

Durante la experimentación, los alumnos van descubriendo las técnicas de manipulación del embudo, del armado y selección del agente filtrante y de la filtración (método de separación). Esto les permite ir comprendiendo que las personas crean procesos organizados; para concretarlos demandan: utensilios, herramientas y/o máquinas (en este caso el embudo y el agente filtrante), y también **la planificación** de las etapas en que se realizan dichos procesos.

A través de estas situaciones de aprendizajes, los niños van descubriendo los mensajes que los productos tecnológicos.

EL PROYECTO TECNOLÓGICO

...se parte del marco referencial que determina la necesidad, demanda o la oportunidad y, siguiendo el método de proyectos, se arriba al producto tecnológico con el propósito de satisfacer esa demanda y se evalúa su adecuación a los objetivos propuestos y su correspondiente impacto.”

Este camino se recorre en sentido opuesto al del análisis de producto. Se parte de lo **abstracto**: la conceptualización de **la necesidad**, para llegar a lo **concreto**: **el producto** que lo satisface.

Para transitar dicho camino, se necesita de un docente que se asuma como guía, mediador y coordinador del complejo proceso que permite a los alumnos construir el conocimiento.

Desde el punto de vista del alumno, el recorrido del camino le permite ir construyendo un cuerpo de conocimientos, a partir del trabajo con su realidad concreta y de la integración de saberes cotidianos, de distintas áreas del conocimiento (Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Lengua,.....) y de Tecnología.

El proyecto tecnológico es un camino para ser recorrido en las siguientes etapas :

- Identificación de oportunidades.
- Diseño.
- Organización y gestión.
- Planificación y ejecución.
- Evaluación y perfeccionamiento.

Estas etapas son fáciles de distinguir en cualquier proyecto, pero son una abstracción. Por ello, para los niños de 6 a 8 años, deben simplificarse para que puedan ser percibidas.

En la versión simplificada, el docente debe procurar :

- Identificar y formular un problema cuya solución pueda encontrarse en la concreción de un proyecto tecnológico que despierte el interés de los alumnos.
- Favorecer un clima de trabajo propicio para que los mismos vislumbren una o más soluciones, para el problema propuesto.
- Organizar el grupo humano para la planificación y ejecución del proyecto.
- Guiar la construcción de un producto o la realización de las operaciones que den solución al problema propuesto.
- Evaluar, conjuntamente con los alumnos, si lo producido responde a la formulación del problema.

¿CÓMO Y CUÁNDO ABORDAR EL PROYECTO TECNOLÓGICO?

Los niños de este ciclo, si bien poseen un “bagaje de conocimientos tecnológicos”, presentan experiencia escasa para prever el comportamiento de mecanismos sencillos. También se ven limitados por: no dominar muchas destrezas manipulativas, lo reducido de su capacidad de expresión (verbal y gráfica) y de coordinación manual, entre otras.

Como consecuencia de lo dicho, las actividades propuestas, a partir de un proyecto tecnológico, deben poseer ciertas características:

- encaminarse hacia la resolución de situaciones problemáticas donde el niño pueda encontrar creativamente la posible solución, **que se encuentra alejada de la repetición de un modelo;**
- relacionarse con los contenidos temáticos y con las actividades de otras áreas;
- respetar los conocimientos previos del niño, principalmente los referidos al arrastre, caída, encastre ,....., de objetos;
- posibilitar la manipulación y transformación de materiales (papel, cartón, cajas, botellas plásticas, mangueras, sogas,);
- ofrecer la posibilidad de que el niño se enfrente con operaciones sencillas, tales como pegar, perforar, doblar, recortar, atar, remover,....;
- brindar la oportunidad de elección, para que el clima del aula denote alegría y así se disfrute el planear y concretar una respuesta;
- fomentar la sociabilidad;
- constituirse en una clara situación de aprendizaje.

Por lo expuesto, el abordaje de un proyecto tecnológico debe darse a partir de una situación que el docente utilice como **disparador**, intencionadamente, y que sea recepcionada positivamente por los niños.

A modo de ejemplo, supongamos lo siguiente: Estamos en un segundo año, al cual se lo enteran de hay un país muy lejano del nuestro, Japón, que tiene escasez de terrenos para cultivos y sin embargo, produce hermosísimas y riquísimas frutas y verduras sin tierra, sólo con agua” A continuación, por medio de preguntas, guiamos a los niños para que reconozcan las **necesidades** que satisfacen los vegetales y ponemos a consideración de los mismos si desean imitar a los japoneses en el aula.

En caso de que la respuesta sea afirmativa, se pone en marcha el proyecto tecnológico, tratando de que los niños intuyan sus distintas etapas :

- **Identificación y formulación del problema:** Producir vegetales en un mini-jardín sin tierra, sólo con agua. ¿Cómo se hace?
- **Búsqueda de soluciones:** Los niños se encargan de buscar información acerca de esta clase de cultivos. Para ello consultan revistas y textos escolares, entrevistan a un jardinero, escuchan al docente, recuperan información de las clases de Ciencias Naturales, . . . Además, investigan la posible forma del mini-jardín y buscan su ubicación en el aula.
- **Organización y gestión:** A partir de la clarificación temática sobre la **hidroponía** (así se llama esta técnica de cultivo), los niños se organizan, con la atenta coordinación del docente, para: gestionar gajos y bulbos, frascos limpios, recipientes descartables para confeccionar las jardineras (que contendrán al mini-jardín), nutrientes, cucharas,
- **Elaboración del mini-jardín:** De acuerdo a la técnica investigada, seguir los pasos que la misma propone; teniendo siempre presentes las normas de seguridad e higiene en el trabajo, tales como: no llevarse a la boca los nutrientes utilizados, manipular con cuidado los utensilios empleados para la construcción de las jardineras,
- **Evaluación:** Una vez realizado el mini-jardín y comprobado que aparecen brotes y crecen raíces, es menester que el docente genere un espacio para **la reflexión**. Esto puede lograrse a través de preguntas, tales como: ¿qué hicimos?, ¿cómo se llama esta técnica de cultivo?, ¿cuándo se recurre a ella? y ¿en qué otra oportunidad se la puede hacer?, ¿qué forma tiene la jardinera?, ¿por qué elegimos tal forma y no otra?, ¿qué materiales utilizamos?, ¿podemos mejorar su apariencia?, ¿podemos hacer que las plantas crezcan más lindas y más rápido? Dibujen



todo lo realizado, hasta obtener el mini-jardín (esto último persigue como fin que los alumnos vayan construyendo conocimientos que luego pueden ser transferidos a la etapa de diseño). Esta instancia es muy importante, ya que permite a los alumnos tomar conciencia de que pueden solucionar problemas; en este caso: la producción de vegetales en reducidos espacios. Las distintas etapas del proyecto tecnológico son contenidos procedimentales que los niños de este ciclo pueden llevar a cabo, si cuentan con la guía del docente. La última etapa, la de evaluación, se concreta realizando un **análisis de producto**: comparar los productos de la hidroponía con los tradicionales. Como puede verse, el **análisis** puede aparecer dentro del contexto del proyecto tecnológico. Durante el recorrido de toda esta experiencia didáctica, se integran contenidos de tecnología con contenidos de otras áreas:

Contenidos conceptuales

Tecnología

Productos tecnológicos del entorno inmediato y cotidiano del niño: la casa y la alimentación.

Técnicas de producción de objetos sencillos.

Las normas de seguridad e higiene en el trabajo.

Almacenamiento y obtención de información a partir de soportes sencillos: libros, revistas,

Lengua -

Instrucciones y consignas orales.

Tipos de textos: expositivos (textos y revistas escolares) e instruccionales (experimentos).

Matemática

Construcción de algunos cuerpos (cubos, prismas, como jardineras) a partir de las figuras de sus caras y sus patrones..

Capacidad.

Contenidos procedimentales

Análisis de producto
Proyecto Tecnológico

Diseños sencillos de producción de objetos tecnológicos.

Aplicación de normas de seguridad e higiene en el trabajo que se realiza para resolver las situaciones problemáticas.

Búsqueda y selección guiada de información para la concreción de proyectos tecnológicos.

Comunicación de la información utilizando lenguajes verbales y no verbales.

Comprensión, ejecución y producción de instrucciones simples y consignas.

Búsqueda y selección de textos dentro de la biblioteca, en función de propósitos determinados.

Creación de estructuras tridimensionales.

Comparación del contenido de recipientes, usando unidades arbitrarias y convencionales.

Ciencias Sociales

Recursos naturales y actividades humanas.

Búsqueda y consulta de información sobre actividades económicas en diferentes espacios.

Ciencias Naturales

La diversidad vegetal.

Requerimiento de agua y luz.

Comportamiento frente a distintos estímulos: suelo, agua, luz,

Similitud y diferencias entre flores, frutos y semillas.

Crecimiento y desarrollo de vegetales.

Observación y registro sistemático del comportamiento de las plantas ante estímulos: agua, luz, nutrientes.

Manejo de instrumentos sencillos para la observación de plantas.

Comunicación de observaciones.

Esta integración tiende a evitar la fragmentación del conocimiento y permite que el niño vivencie la aplicabilidad de ellos y, al mismo tiempo, se favorezca con el desarrollo de actitudes que lo llevan a:

- valorar los procesos tecnológicos que se realizan en la cotidianeidad;
- desarrollar aptitudes para enfrentar situaciones problemáticas;
- interesarse por la manipulación de utensilios y materia prima para resolver situaciones problemáticas;
- respetar normas y consignas;
- valorar su trabajo y el ajeno;
- desarrollar el sentido progresivo de cooperación y solidaridad en las actividades;
- valorar los resultados conseguidos en relación al trabajo y al esfuerzo;
- respetar las normas de seguridad e higiene en el trabajo.

LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

La resolución de problemas es la actividad central y el lugar común de las experiencias educativas de la Educación Tecnológica.

Las actividades y experiencias deben estar vinculadas a la resolución de un problema que los niños puedan abordar con la adecuada colaboración del docente.

La resolución de problemas es un proceso de notable importancia, porque tiene entidad propia como estrategia para encarar tareas metódicamente y, además, adquiere la jerarquía de contenido nucleador, organizador y vertebrador de otros aprendizajes.

Dicho proceso debe planificarse cuidadosamente para que los alumnos tengan la oportunidad de ejercitarse en este modo de pensar y de actuar, aplicable a problemas emergentes de distintas situaciones.

Para ello es conveniente comenzar por procesos muy simples, para avanzar hacia otros un poco más complejos.

¿CÓMO SELECCIONAR LOS PROBLEMAS ?

La enseñanza del área de Tecnología y su actividad medular, la resolución de problemas, encuen-



tra su razón de ser en un Proyecto de Aula dirigido a alcanzar las expectativas de logro generales del 1º, 2º o 3º año.

Un criterio general para la elección del problema debe ser **su valor potencial**, movilizador del niño, para que conozca, comprenda, organice e intervenga sobre su realidad y así pueda participar del mundo actual. Dicha participación puede lograrse a través del diseño, construcción y comprensión de productos.

La elección debe promover la apropiación de los contenidos conceptuales y de los procedimientos generales de la Tecnología (el análisis de producto y el proyecto tecnológico), el desarrollo de actitudes y valores, y el desafío de colocar a los alumnos frente a las **anticipaciones** y a la **toma de decisiones**.

El ámbito y las condiciones en los que el docente se desempeña proporcionan un marco de referencia significativo para la selección de problemas.

La selección puede hacerse de formas muy diversas, y con cualquiera de ellas generar un espacio coherente con el enfoque adoptado.

La consideración de las condiciones: culturales, sociales y económicas del contexto donde esta inserta la escuela (urbano, periférico, rural, . . .). del alumnado (estímulos, motivaciones, necesidades, intereses, . . .); del docente (conocimientos previos, formación, . . .) y de la escuela (historia, infraestructura, valores que desea transmitir, . . .) puede facilitar la selección y elaboración de propuestas de trabajo significativas.

Es aconsejable que las distintas propuestas de trabajo manifiesten una coherencia interna.

El **nexo común o hilo argumental** recomendado se basa en las **necesidades o demandas** de la sociedad: energía, vestimenta, información, salud, esparcimiento, vivienda y confort, alimentación, medios de comunicación, seguridad, mejoramiento del ambiente, . . .

Los procesos de resolución de problemas se constituyen en el contenido organizador de los aprendizajes; pero si tienen un rasgo en común (como el de responder a las demandas sociales), se ve facilitada la significatividad y funcionalidad del conocimiento.

Las situaciones problemáticas deben diseñarse en función de las características de cada grupo concreto de alumnos, para que la solución esté al alcance del nivel de desarrollo manifestado por los mismos. Lo que no significa que no deban enfrentarse a dificultades propias de la vida real. Pero, las mismas deben graduarse cuidadosamente en complejidad, para adecuarlas a la capacidad, interés y motivación del alumnado.

Deben ponerse a disposición de los niños **problemas simples para desarrollar capacidades complejas** y no situaciones que presenten obstáculos imposibles de salvar.

¿QUÉ SE DEBE ENTENDER POR PROBLEMA?

El problema es el centro de interés en torno del cual se organizan los contenidos del área.

Es mucho más que una actividad puramente manual. Cualquier problema que se suscita en la vida cotidiana puede constituirse en la ocasión propicia para aplicar soluciones tecnológicas. Como ejemplo, se pueden citar: la problemática ambiental, los accidentes de tránsito, la organización de los espacios escolares, . . .

Los problemas citados necesitan soluciones del tipo de diseño y construcción (como por ejemplo la construcción de recipientes contenedores de residuos). Pero también necesitan soluciones no constructivas, como por ejemplo la modificación de hábitos personales (selección de los residuos).

Ninguna de dichas soluciones es suficiente por sí misma. Se hace necesario su complementariedad.

Los problemas más significativos son aquellos en los cuales los alumnos pueden encontrar soluciones encarando la construcción o modificación de objetos de su entorno material inmediato y que, además, lo lleven a **reflexionar y discutir** aspectos que exceden lo material. Consiguientemente, adquieren

relevancia porque desarrollan actitudes y valores personales.

Las situaciones seleccionadas deben surgir de la vida cotidiana del niño, para que así pueda aprender a identificar aspectos mejorables o necesidades mal cubiertas y llegar a pensar en soluciones de distintos tipos, como: la reorganización y modificación de espacios; cambios de hábitos; uso, creación y recreación de objetos con un determinado fin,...

¿CÓMO SE RESUELVEN LOS PROBLEMAS?

Los problemas son actividades que involucran conocimientos y la puesta en marcha de acciones.

Para ello, los alumnos:

- enfrentan las situaciones trabajando en grupos,
- conocen las reglas,
- interpretan consignas en acciones concretas,
- investigan e imaginan la posible solución,
- concretan las soluciones,
- comparan las soluciones de los distintos grupos,
- reflexionan y discuten las distintas soluciones con la coordinación del docente.

Esto se puede concretar en un ambiente de trabajo ameno, donde el docente:

- da consignas claras y precisas;
- observa a sus alumnos atentamente, para ofrecerles guía e información;
- permite la creatividad y el esparcimiento;
- crea los espacios propicios para que los niños mejoren significativamente la situación que actuó de disparador.

Mabel B. Romero

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ REVILLA, A. y otros. (1993) - "Tecnología en acción". Barcelona - Rap.

CAMILLONI, A y LEVINAS, M. (1988) - "Pensar, descubrir y aprender". Buenos Aires - Aique.

DOVAL, L y GAY, A. (1995) - "Tecnología - Finalidad educativa y acercamiento táctico". Buenos Aires - Programa PROCIENCIA - CONICET.

GONZALO, R. y GÓMEZ, L. A. (1991) - "Educación Tecnológica en edades tempranas". Madrid - Vicens Vives S. A. Novedades Educativas. Buenos Aires - Kaplan.

RODRÍGUEZ de FRAGA, A. (1996) - "Educación tecnológica, espacio en el aula". Buenos Aires - Aique.

ULDRICH, H y KLANT, D. (1982) - "Iniciación Tecnológica en el Jardín de Infantes y en los Primeros Grados de la Escuela Primaria". Buenos Aires - Kapelusz.

VAN OCCH, ROGER. (1987) - "El despertar de la creatividad ". Madrid - Díaz de Santos.

UNESCO. (1988) - "Ciencia y Tecnología en la enseñanza primaria del mañana". París.



ALGUNOS CRITERIOS DE INTEGRACIÓN DEL ÁREA EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En la Fundamentación General del Área Educación Artística se explicitan y desarrollan los aspectos que estructuran la integración, en el Diseño Jurisdiccional, de los lenguajes artísticos Música, Plástica, Expresión Corporal y Teatro. Estos aspectos se sintetizan en:

- a) fundamentos psicológicos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos y epistemológicos;
- b) expectativas de logros;
- c) criterios de organización y secuenciación de contenidos;
- d) criterios metodológicos y de evaluación;
- e) ejes organizadores y
- f) contenidos actitudinales comunes.

Consideramos que la integración del Área Educación Artística alcanza niveles de concreción pedagógica en:

a) Su relación con el **Proyecto Educativo Institucional (PEI)**. Esto supone:

- articular el Área Educación Artística con las demás áreas curriculares, en función de la Imagen-Objetivo que direcciona la misma;
- diseñar, prior-izar, redistribuir: espacios físicos y curriculares, tiempos y recursos;
- compatibilizar criterios y arribar a acuerdos.

b) La vinculación e interacción con las otras áreas curriculares en **proyectos de aula**: para ello resulta necesario partir del concepto **decomplementariedad recíproca**, evitando la subsidiariedad a la que históricamente el Área Educación Artística ha sido relegada. Esto supone un análisis conjunto entre las distintas áreas, a los efectos de hallar "puntos de contacto". Dada la complejidad del proceso de aprendizaje, las características del objeto de conocimiento y la especificidad disciplinar, estos puntos de contacto pueden encontrarse, entre otras posibilidades, en:

- el desarrollo de competencias comunes y/o complementarias;
- el desarrollo de nociones básicas (esquema corporal, espacio, tiempo);
- la utilización de una misma metodología;

- el empleo de un mismo recurso;
- una actividad común;
- la construcción de un producto común.

c) El diseño de proyectos que involucra únicamente a las disciplinas que conforman el Área: todos los aprendizajes disciplinares tienden a desarrollar el pensamiento lateral y divergente, la expresión, la percepción, la sensibilidad, la creatividad y la comunicación. Los lenguajes artísticos cuentan, asimismo, con canales comunes de expresión susceptibles de ser trabajados simultáneamente. Existen múltiples experiencias que pueden, en el mismo momento, o luego, ser narradas, grabadas, plasmadas pictóricamente, o representadas corporal y/o musicalmente.

El Área pretende lograr el desarrollo artístico por lo que **el arte en sí mismo aporta a la experiencia humana**. La producción integrada se abordará desde la especificidad de cada disciplina sobre la base de los conocimientos previos de los elementos constitutivos de cada código, sus modos y medios de representación, dada la imposibilidad del niño de atender a un doble problema: aprender algo nuevo y relacionarlo a la vez con los aprendizajes de otras disciplinas.

A modo de ejemplo, sugerimos distintos puntos de partida que no implican una única opción, ni un ordenamiento cronológico o jerárquico:

PUNTOS DE PARTIDA

a) Vivencia o experiencia común. Este punto de partida supone un acuerdo previo respecto de:

- el contenido organizador que cada disciplina trabajará;
- los procedimientos tales como la exploración, la observación, la experimentación y otros que se utilizarán;
- los recursos didácticos a emplear.

b) Una disciplina como soporte de las otras: a partir de la recepción de manifestaciones plásticas, musicales, corporales o dramáticas, se generan representaciones internas que serán factibles, posteriormente, de ser transpuestas a otros lenguajes artísticos.

c) Una producción común donde cada disciplina es complementaria de las otras: esta producción se configura, desde el inicio, en la medida en que en la realización de un producto no se puede prescindir de una o de las otras disciplinas artísticas, entendiéndose a la misma como una **producción Integrada**.

d) Contenido común donde un mismo concepto varía su significación según la disciplina: desde cada disciplina se despliega el significado específico del contenido y en una instancia posterior se establecerán los puntos de contacto, como así también las diferencias de cada lenguaje artístico.

e) Un tema expresado con diferentes códigos: tomando como disparador una temática emergente relacionada con el Área, los diferentes lenguajes que la constituyen la abordarán desde su especificidad.

La integración de los lenguajes artísticos posibilitará al niño alcanzar un mayor nivel de comprensión y significación de la experiencia, como así también, ampliar sus competencias expresivo-comunicativas, en la transposición de la misma, a diferentes lenguajes.



En la bibliografía especializada de mayor circulación sobre Teatro, es frecuente encontrar que los términos dramatización, juegos de expresión, juegos dramáticos, propuestas de dramática creativa, role playing, sociodramas e improvisación, para enunciar algunos de los más usuales, son empleados de manera indistinta por los autores.

Por lo tanto, conviene tratar de precisar y delimitar qué se entiende, desde nuestra perspectiva, por cada uno de ellos, atendiendo a sus similitudes y diferencias. Nos circunscribiremos a:

dramatización
juego dramático
juego de expresión
improvisación

Drama significa acción, como así también acción representada. Este es el rasgo fundamental que lo caracteriza. Implica la representación de una acción llevada a cabo por personajes en un espacio y un tiempo determinados. El término **dramatización** posee una significación equivalente a teatralización. Por lo tanto, teatralizar o dramatizar es conferir a un suceso, un relato oral, una historieta, una noticia periodística, carácter dramático. Es dotar de estructura dramática a algo que en principio no lo tiene.

Los elementos que componen una estructura dramática son: el o los personajes; el conflicto que caracteriza a la acción dramática (problema a resolver); el argumento, el tema, el espacio (de la escena y del drama representado) y el tiempo (el de la representación en sí misma y el de la ficción).

La dramatización es un proceso de creación en el que se utilizan técnicas del lenguaje teatral. El objetivo de una dramatización se cumple a partir del empleo de dichas técnicas como apoyo didáctico, pedagógico o lúdico. Pero éste no es el objetivo del teatro. El teatro se ocupa de la efectividad de una puesta en escena, del proceso y armado de un hecho estético-artístico que se mostrará al público. Para ello, se realizan múltiples ensayos durante un determinado tiempo. En tanto, la dramatización es un hecho eventual y los roles de "actores" y espectadores son intercambiables.

El **juego dramático** posee aspectos específicos tales como el carácter gratuito y espontáneo del juego en sí mismo y el empleo de las técnicas inherentes a lo dramático. Desde este intento de definición, se puede inferir que no existen diferencias con la dramatización. El juego dramático se caracteriza como una práctica colectiva que reúne a un grupo de "jugadores" y no de actores que improvisan de manera colectiva, a partir de un tema elegido de antemano. Por otra parte, no existe la división entre espectadores y actores, condición fundamental en el teatro. El juego dramático tiene como objetivos básicos provocar una progresiva concientización de los elementos fundamentales que componen el lenguaje teatral, como así también generar un grado posible de liberación corporal y emotiva.

Por ende, entre **dramatización y juego dramático**, no es posible visualizar diferencias sustanciales como para considerarlas técnicas diferentes. En verdad, el error parte de las traducciones inglesas y francesas sobre estos términos.

La **expresión libre** supone movimientos, gestos, acciones, sonidos, palabras, que expresan las resonancias internas que se generan en el participante, a partir de estímulos sensoriales de carácter oral, corporal, escrito, plástico, sonoro, musical. En líneas generales, las propuestas de juegos y ejercicios que realiza el docente están incluidas en esta categoría. Los alumnos, usualmente, proporcionan respuestas que reflejan aspectos de su personalidad. En definitiva, la expresión libre servirá al docente para construir su propio "banco de datos" (intereses, expectativas, características mas sobresalientes) de los integrantes del grupo de trabajo.

Los **juegos de expresión**, en tanto, están básicamente apoyados en el elemento imaginativo. Los disparadores más frecuentes son consignas que parten del enunciado **como** si: "Hagamos como si...; . ..y si son como...; actúen como si...". Aquello que genera la imaginación hace transformar la realidad, superando las posibilidades concretas de los participantes y el uso específico y funcional del mundo de los objetos. Los niños pueden, en un juego, respirar debajo del agua por un largo tiempo y las sillas transformarse en peces o grandes barcos.

La producción resultante de los juegos de expresión suele ser subjetiva y adquiere significado sólo para aquellos que comparten el código del **como** si.. Esto supone entrar en una convención y aceptarla para poder jugar, tanto sea desde el lugar de los participantes-actores como del de los espectadores.

En general, por **improvisación** se entiende a la técnica de actuación a través de la cual los participantes representan algo imprevisto, no preparado de antemano, sino inventado sobre la marcha. La improvisación es un método de trabajo que se propone como objetivo orientar desde la expresión hacia la creación. Pero es necesario que los alumnos posean un esquema básico de aprendizaje en el lenguaje teatral para que la actividad no se caotice y la improvisación resulte satisfactoria. Esto equivale a decir que en una improvisación no se parte de la nada, sino de ciertos aprendizajes técnicos anteriores que posibilitaran la construcción de nuevos conocimientos.

Es importante que el docente emplee la analogía (relación de semejanza entre dos o mas cosas) en las improvisaciones, para que las mismas sean críticas y creativas e intenten superar la anécdota concreta. Cuando mas diferentes sean los elementos que deben articularse, mas novedoso puede ser el resultado. Estableciendo relaciones analógicas, las cosas pueden mirarse desde otra perspectiva y adquirir nuevas dimensiones.

La creatividad es uno de los objetivos fundamentales que se propone la Educación Artística en general, y el Teatro en particular.

Articulando la actividad desarrollada en la disciplina Expresión Corporal con Teatro, la propuesta de trabajo puede ser incorporar un "personaje" extraño en un supermercado. En esta improvisación, los alumnos ya poseen ciertos conocimientos sobre el espacio físico, los objetos y los "personajes" mas comunes que van al supermercado. Al introducir un hombre de las cavernas en la actualidad, por ejemplo, en un espacio tan cotidiano hoy como lo es un supermercado, y jugar a cómo vera y se comportara este "personaje" en tal situación, como será visto por los demás, qué situaciones se desarrollaran, la improvisación adquirirá una relevancia particular a partir de este conflicto o problema que se plantea.

La tarea del coordinador teatral será movilizar, motivar, estimular, animar, sin olvidar que los protagonistas son los participantes. Este docente guiará desde la imitación a la creación, con el objetivo de que el participante pueda, junto con otros, progresivamente, reconocer sus propias sensaciones y sentimientos, sus límites y posibilidades.

El juego libre, el juego reglado, los juegos dramáticos y/o dramatizaciones y las improvisaciones son técnicas que se aprenden progresivamente. Se debe partir de lo mas fácil a lo mas difícil. En un principio, es improbable que los alumnos puedan realizar dramatizaciones e improvisaciones porque suponen, por una parte, un conocimiento practico y teórico anteriores, y, por otra, un nivel básico de aceptación de participar en este lenguaje. Para ello, es imprescindible que los niños hayan superado básicos bloqueos e inhibiciones en cuanto al contacto corporal con otros, al tener que hablar en público, a las tensiones que representa el hecho de ser mirados.

Las ejercitaciones iniciales deben orientarse, entonces, a superar estas problemáticas básicas de los que comienzan, tratando de evitar situaciones de angustia y malestares, que en lugar de hacerles gustar de la actividad, los conducirán tarde o temprano a abandonarla.

Todos estamos capacitados para decir algo a través del teatro, pero es condición indispensable tener ganas de decirlo a través de este lenguaje. Una vez que se han realizado algunas jornadas de iniciación, el docente tendrá claro quiénes tienen deseos de expresarse a partir del lenguaje dramático. No se debe presionar a quienes no quieran hacerlo, pero sí es posible que estos participantes encuentren, con la orientación del maestro, otras actividades desde las cuales participar. Construyendo la escenografía, manejando la música, grabando las improvisaciones, observando atentamente lo que sus compañeros hacen, entre otras alternativas, el niño encontrará un espacio propio para compartir con los otros el fenómeno del teatro. Si algo define a este lenguaje es la posibilidad de participación, no solo desde la actuación sino desde otros posibles lugares como los enunciados.

En cada jornada de trabajo es necesario **reflexionar** acerca de lo realizado. La puesta en común a partir de la palabra es imprescindible. El teatro es un espacio que el docente coordinara, a los efectos de construir, entre todos, nuevos conocimientos que posibiliten y garanticen el paso hacia aprendizajes mas complejos.

Julio César Beltzer



BOAL, A. (1975) - *"200 ejercicios y juegos para el actor y para el no actor con ganas de decir algo a través del teatro!"* Buenos Aires. Ed. Crisis.

CERVERA, J. (1981) - *"Cómo practicar la dramatización con niños de 4 a 14 años"*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

ELOLA, H. (1989) - *"Teatro para maestros"*, Buenos Aires. Ediciones Marymar.

FAURE, G., y LASCAR, S. (1981) - *"El juego dramático en la escuela"*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

FINCHELMAN, M.R. (1981) - *"Expresión teatral infantil"* Buenos Aires. Plus Ultra.

VEGA, R. (1981) - *"El teatro en la educación"*. Buenos Aires. Plus Ultra.



La metodología didáctica para el Primer Ciclo de la Educación General Básica, en lo que a Expresión Corporal se refiere, se propone partir de un conocimiento de lo particular y concreto hacia lo general y abstracto; desde lo más cercano a lo más lejano. Es menester, entonces, que todas las estrategias de enseñanza y aprendizaje empleadas tengan en cuenta este camino.

El Área de Educación Artística tratara de implementar una **educación por el arte** conformada por Plástica, Música, Teatro y Expresión Corporal. A través de la integración permanente de las mencionadas disciplinas, el alumno podrá lograr una perspectiva más amplia y sensible del mundo que lo rodea.

A los efectos de que el docente pueda enseñar los contenidos de Expresión Corporal en el Primer Ciclo y el alumno desarrollar sus propios aprendizajes, es importante comprender que no se trata de formar artistas. Es deseable que el acercamiento a los lenguajes artísticos en el Primer Ciclo se realice a partir de situaciones de juego que produzcan placer, confianza en y con los otros, generando al mismo tiempo nuevas posibilidades de aprendizajes.

La capacidad de expresar al mundo circundante con el cuerpo, los gestos, la voz, la palabra, evoluciona rápidamente en esta etapa. El niño es capaz de expresarse mediante el uso, la manipulación, **la transformación y la interpretación de símbolos. El pase progresivo desde el Segundo Ciclo de Nivel Inicial (3, 4 y 5 años) al Primer Ciclo de la Educación General Básica (6, 7 y 8 años) se irá detectando claramente.** A medida que avance en su aprendizaje, incorporara múltiples y diferentes relaciones entre los elementos artísticos, haciendo uso de los mismos de modo cada vez más autónomo y conciente.

Asimismo, se tratara de no establecer modelos a seguir. Se **propenderá** a que el niño pueda construir su propio modelo, de acuerdo con sus límites y posibilidades, con los saberes propios que trae y con los que deberá adquirir.

El cuerpo está constantemente "diciendo" más allá de lo explícito. Emite permanentemente signos, abre perspectivas que se constituyen en códigos corporales (no verbales y verbales) producidos a partir de la vida social.

Todo proceso de aprendizaje expresivo-artístico involucra necesariamente el hacer, el pensar y el sentir. El docente del Primer Ciclo, en su tarea diaria con sus alumnos, desarrolla una serie de acciones que están claramente vinculadas con la Expresión Corporal. Se trata, entonces, de tomar conciencia de aquello que ya se hace, pero que quizás no se sabe que se hace.

La disciplina Expresión Corporal en la acción educativa es un lenguaje particular esencialmente vivencial. Por ello, el maestro **orientará** al niño con el objetivo de que continúe en el conocimiento del lenguaje corporal y en la adquisición de aprendizajes comenzada en el Nivel Inicial.

La modalidad de trabajo más adecuada en Expresión Corporal para el Primer Ciclo será la de Taller, atendiendo a las características de la disciplina y el nivel del que se trata. Se tendrá en cuenta tanto el proceso como el producto logrado en cada jornada de trabajo. Así también, se atenderá al espíritu de cooperación que demuestren los integrantes, a los roles que asuman, a la rotación de estos roles y, fundamentalmente, a la puesta en común de la tarea grupal que deberá, naturalmente, ser todavía coordinada por el maestro.

La palabra constituye el momento inicial de la actividad. Y la palabra posterior será el instrumento para **reflexionar** con los niños. En el momento de cierre provisorio que supone cada clase, y que en

verdad es apertura permanente hacia nuevos conocimientos, la palabra, a diferencia del inicio, en el cual funcionaba como información, dato, motivación; permitirá estructurar paulatinamente nuevos conocimientos al nombrar, comentar, verbalizar hechos significativos, pareceres, que expresarán las vivencias experimentadas. El ciclo será entonces:

Palabra - Movimiento - Palabra.

El afianzamiento del lenguaje oral del niño en esta etapa y la articulación que pueda realizar con sus aspectos vivenciales, imaginativos y emocionales es sumamente importante. La estrategia para cerrar cada **proceso parcial y evaluar** será, entonces, la observación de cada experiencia directa, utilizando como andamiaje la palabra compartida entre alumnos y docente.

Las propuestas intentarán generar la realización de producciones adecuadas a la edad de los alumnos, a sus conocimientos y habilidades, y deben estar relacionadas con su contexto familiar, escolar y social.

Estas propuestas significarán, en la medida de lo posible, una invitación del docente para que los niños se confíen en proponer, inventar, sugerir, expresar sus inquietudes e iniciativas. Se adecuará la motivación en función del juego, del placer, de la sensibilización sensorial y emotiva, de la confianza, soltura y flexibilidad en el movimiento, y de las búsquedas corporales para la resolución espontánea de las actividades planteadas.

En cada jornada de aprendizaje, se aconseja orientar el proceso hacia la búsqueda de formas de aproximación al fenómeno artístico integral, mas que al entrenamiento técnico específico de cada disciplina. El maestro orientará una progresiva búsqueda y encuentro de relaciones, de “vasos comunicantes” entre los lenguajes artísticos. La utilización de diferentes estímulos verbales, visuales, sonoros y/o musicales, y objetales, serán los soportes que enriquecerán la experiencia de las vivencias corporales.

La producción puede darse a partir del propio cuerpo, de la voz, de relatos orales de los participantes, de instrumentos musicales ya hechos o contruidos para cada ocasión, con la ayuda de música o ruidos grabados. Al utilizar estímulos sonoros de cualquier tipo (música, sonidos y ruidos de la naturaleza o el entorno, e incluso de relatos orales) es conveniente orientar la atención sobre su relación con el silencio.

Una actividad que se realiza en el Primer Ciclo es la organización y posterior concreción de una visita al supermercado. ¿Cómo puede integrarse la expresión corporal a esta actividad? y ¿cuáles son las posibles actividades a incorporar desde esta disciplina? Antes de la visita, el docente estimulará a los niños para que **observen y descubran** cómo es el espacio físico, las cosas que hay, teniendo en cuenta colores, formas, tamaños, y propondrá que estén atentos a los sonidos, las cosas que habla la gente, cómo son las personas, cómo se mueven, qué gestos hacen... clientes, compradores, vendedores, cajeros...

Ya en la escuela, el maestro realizará preguntas amplias, abarcativas, sobre lo hecho: si les gustó o no la actividad, que cosas había que ya conocían y que cosas no; qué situaciones nuevas aparecieron; cuáles sonidos y ruidos pueden recordar; qué “personajes” les llamaron más la atención... Las respuestas que ofrezcan los niños generarán distintas alternativas de propuestas expresivas, tales como:

- **construir** con el cuerpo de manera grupal el espacio del supermercado, las bateas que contienen la mercadería, las cajas registradoras, entre otras posibilidades;
- **conformar** grupalmente sólo el movimiento de la gente dentro del supermercado, incorporando paulatinamente ruidos, sonidos, murmullos, voces, palabras;
- **imitar** corporalmente, de modo individual, los “personajes” que más le llamaron la atención, a los efectos de incorporar al juego del vendedor y comprador, por ejemplo, las características corporales, gestuales, junto con el rol que desempeñen.

El empleo de la palabra **imitar** debe entenderse en su sentido **productivo-creativo** y no sólo en su sentido **reproductivo**, es decir como mera copia.

En el momento de la charla sobre lo realizado, se intentará juntamente con los niños construir nuevos conocimientos que vinculen al cuerpo con espacios amplios y cerrados, las distancias sociales que las personas establecen entre sí, el hecho de tocarse o no, de mirarse o no, los movimientos individuales y/o conjuntos que las personas realizan en lugares públicos (la cola, por ejemplo)...

Estos trabajos no se ejecutaran con el objetivo de mostrarlos luego a otras personas. Los mismos tendrán carácter de evento, vale decir, de experiencias que se llevan a cabo por única vez, sin esperar tales o cuales resultados, sino más bien dejando que surjan nuevas respuestas que se apoyaran en anteriores esquemas básicos de aprendizaje.

En cuanto al trabajo con los objetos en su relación con el cuerpo, una posibilidad para abordar la utilización de los mismos es que los niños, en primera instancia, manipulen, reconozcan e identifiquen su uso social-cotidiano y que luego inventen o imaginen otros usos.

Articulando con el ejemplo anterior, la visita al supermercado, y partiendo de la base de poseer un espacio físico adecuado, no expuesto a las interferencias externas, en la medida de lo posible, se sugiere conseguir distintos objetos, con el fin de construir, re-construir las “cosas” y “personajes” típicos que los niños vieron, escucharon y descubrieron.

Luego, el maestro propondrá, entre otras posibilidades, juegos de comparación, complementación e imitación entre los cuerpos de los niños y los objetos creados y transformados, incorporándoles sonidos, movimientos, gestos y palabras. En síntesis, animizándolos, dándoles vida, e interrelacionando estas propuestas con dramatizaciones.

Se reflexionará posteriormente acerca de cómo se sintieron corporizando “cosas” y “personajes”, si les gustó y, es más, se intentará que a través del tacto, la visión, la audición, el olfato, el gusto (el mundo sensorial), puedan diferenciar el mundo de los objetos y el mundo de las personas.

Estas experiencias pueden ser grabadas en video o audio, o también escritas, a los efectos de que el docente posteriormente pueda repensar en grupo, desde esos registros, qué estrategias replantearse, como así también, afirmar aquello que generó respuestas creativas.

En los ejemplos citados se puede inferir la íntima relación entre las diferentes disciplinas que conforman el Área Educación Artística. En todas ellas -Música, Plástica, Expresión Corporal y Teatro- las propuestas en el Primer Ciclo de la Educación General Básica deben tender a que los niños expresen sus vivencias, sin fines competitivos ni valorativos, y sin que el maestro se sienta presionado a que las experiencias se repitan para ser mostradas, por ejemplo, en los actos escolares. En todo caso, las propuestas expresivas para los actos escolares se basarán en esquemas básicos flexibles que integren las distintas disciplinas artísticas, sobre los cuales los niños, y también los docentes, puedan apoyarse para expresarse en libertad.

El desarrollo del lenguaje artístico Expresión Corporal poseerá un enfoque educativo-artístico, aun cuando con los niños este encuadre requiera un proceso que se puede llegar a cumplir a largo plazo.

La Expresión Corporal propondrá ejercitaciones que tiendan a la expresión gestual y corporal de sentimientos, emociones, formas de relación social, ya que uno de sus objetivos fundamentales es lograr habilidades expresivas.

La Expresión Corporal tiene, entonces, como meta principal lograr un funcionamiento corporal con fines artísticos para que el niño se desarrolle desde esta perspectiva, por lo que el arte en sí mismo significa y aporta a la experiencia humana. Esto implica:

- una toma de conciencia del propio esquema corporal,
- un análisis y ejercitación de sus posibilidades de movimiento,
- un manejo del cuerpo en diferentes espacios sociales, para la adquisición de destrezas expresivas y, fundamentalmente,
- un descubrimiento de las sensaciones, sentimientos y asociaciones imaginativas que el movimiento corporal genera.

Julio César Beltzer

BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. (1984) - *"Expresión y creatividad corporal"*. Valencia. Grup Dissabte.

ALONSO, J. (1981) - *"Expresión corporal en la enseñanza"*. Centro Nacional Salesiano de Pastoral Juvenil. Madrid.

BRIKMAN, L. (1975) - *"El lenguaje del movimiento corporal"*. Buenos Aires. Editorial Paidós.

DOBBELEARE, G. (1965) - *'Pedagogía de la expresión'*. Barcelona. Nova Terra.

LE BOULCH, J. (1972) - *"La educación por el movimiento"*. Buenos Aires. Paidós.

MOTOS TERUEL, T. (1983) - *"Iniciación a la Expresión Corporal. Teoría, Técnica y Práctica"*. Barcelona. Ed. Humanitas.

STOKOE, P. (1979) - *"La expresión corporal": Guía didáctica para el docente*. Editorial Ricordi Americana.



La Pedagogía Musical atiende a diversos comportamientos: **escuchar**, preparando al niño como auditor y receptor de música; **interpretar**, desarrollando competencias para la expresión, creación y comunicación, a través de diferentes medios; **conocer** los rudimentos de la técnica del lenguaje musical, mediante experiencias que permitan el acercamiento y apropiación del lenguaje sonoro y musical.

Ésta constituye una forma de estimulación de las potencialidades perceptivas y expresivas de los niños. Un proceso basado en experiencias placenteras facilita el desarrollo de capacidades musicales que permiten “hacer” y “entender” la música. La vinculación entre los contenidos que se desprenden de estos dos ejes es sumamente estrecha. Algunos de ellos se abordan más fácilmente desde la percepción que desde la expresión, y viceversa.

En ambos ejes, los contenidos siguen una secuencia que, sustentada por decisiones metodológicas acertadas, atenderá a los requerimientos del aprendizaje significativo y acumulativo.

PERCEPCIÓN

Audición: El sonido, sus atributos y relaciones
La obra musical.

EXPRESIÓN

Interpretación: Vocal, instrumental, corporal.
Creación : La producción grupal e individual.

LA AUDICIÓN SONORA Y MUSICAL

La audición sonora y musical constituye la clave del proceso de enseñanza-aprendizaje de la música en cualquier nivel, ciclo o modalidad en que la misma se plantee.

Discriminar, reconocer, identificar, conocer, comprender el fenómeno sonoro, implican acciones vinculadas estrechamente con el quehacer auditivo.

Éstas podrán llevarse a cabo mediante juegos, ejercitaciones, actividades lúdicas y otras estrategias metodológicas que impliquen disfrute y seguridad emocional por un lado y comprensión y conocimiento de ciertos elementos de este lenguaje, por el otro.

Comenzaremos por ofrecer a los niños la posibilidad de identificar, discriminar y analizar los **sonidos del entorno natural** y social inmediato, así como familiarizarse con ellos.

La escuela, hogar, barrio, medio natural zonal constituirán las fuentes sonoras para el desarrollo de experiencias tales como:

- En una atmósfera apacible y silenciosa, incitar al reposo para registrar todo lo que se oye desde el aula, luego expresar verbalmente, dibujar, graficar o traducir corporalmente lo que escucharon.
- Realizar paseos sonoros grabando las alternativas de los mismos para, de regreso a la sala, escuchar la grabación y reconocer los lugares transitados, relacionándolos con los sonidos que se registraron.
- Registrar en la casa, en un negocio, durante una tormenta, una cadena de acciones y hechos para luego escucharlos y determinar relaciones de sucesión: primero-último; uno antes, otro después y simultaneidad uno junto con otro (**Organización temporal del sonido**).

Es necesario desarrollar una escucha activa en los niños habituándolos a valorar la sonoridad que los rodea, así como a percibir los sonidos y sus variaciones, y jugar con ellos. Objetos y materiales de desecho de uso doméstico e industrial servirán para dar cuenta de sus características sonoras, a partir de la exploración guiada por el maestro:

- ¿Cuál dura más tiempo? Todavía sigue, ¿y si lo apagamos?, ¿cómo?
- ¿Cuáles producen sonidos más cortos?
- ¿Hay más graves, más agudos?
- ¿Cuáles suenan más fuerte?
- ¿Que parecen? P.R. Campanas, tambores, timbres, martillos, etc..

Para que los niños procedan a discriminar, diferenciare identificar sonidos por **su altura, intensidad, timbre y duración**, proponemos algunas actividades en las que se promueva:

- El reconocimiento de: un compañero por su voz, voces masculinas, femeninas e infantiles en canciones en versión discográfica, objetos e instrumentos por su sonoridad.
- El agrupamiento de instrumentos por su material, su forma de producción sonora, etc..
- La correspondencia entre un sonido y una imagen (tarjetas).
- El reconocimiento entre voces de animales, cuales son muy graves, cuáles muy agudas; entre dos objetos el más agudo.
- El ordenamiento secuenciado de objetos por su altura.
- La representación corporal de las variaciones de altura.
- La identificación de sonidos fuertes y débiles del entorno sonoro.
- La descripción por analogía con otras percepciones sensoriales (liso-rugoso; alto-bajo; resonante-seco, etc.).

Simultáneamente al tratamiento del **sonido**, desde sus cualidades o como manifestación del entorno natural y social, se lo aborda desde su organización temporal en estructuras musicales: **ritmo, melodía, textura musical, forma, carácter, géneros y estilos**. Todos son elementos constitutivos de la obra musical y están presentes tanto “en el canto de una canción de cuna más simple, como en la obra más compleja y elaborada de los mayores representantes de la cultura musical universal” (J. Akoschky).

La audición comprensiva de una obra musical es una actividad compleja en la que el niño debe identificar múltiples sonidos que se suceden en breves lapsos de tiempo. Al seleccionar una obra, para su audición y posterior análisis, el docente deberá tener en cuenta:

- a) En que medida los niños están preparados para percibir los elementos que se espera que identifiquen.
- b) Los tiempos de atención según las edades y niveles madurativos.

c) Los hábitos de escucha que poseen.

En lo didáctico:

- a) Llegar al análisis una vez que los niños hayan superado la etapa previa de familiarización global con la obra.
- b) Orientar proporcionando indicaciones claras que ayuden al oyente niño a focalizar su atención en aquello que debe identificar auditivamente, como por ejemplo:
 - > El movimiento melódico del tema principal.
 - > Una melodía a cargo de un solista y/o grupo de personas cantando al unísono (monodia).
 - > Una melodía y una nota tenida (pedal simple), ej. "Soy la Reina de los Mares" de "Ni muy muy ni tan tan" de Las Musinas (**textura**).
 - > Relaciones de sucesión entre las partes: Repetición (A) Ej. "Arroz con Leche", "Tiene mi morena", Contraste (A B), Ej. "Sobre el Puente de Avignon", Contraste y repetición (A B), (A A B), (A BA).
 - > Una **frase musical** formada por unidades de igual extensión y estribillo. Dos frases musicales conformadas por unidades de igual extensión y estribillo. Antecedente-consecuente de igual extensión.
 - > La **velocidad**: rápido, lento, moderado. Grado de permanencia: estable, acelerado, retardado.
 - > El **carácter** de la obra musical con denominaciones tales como: alegre, triste, dulce, liviano, gracioso, enérgico, pesado, brillante, etc..
 - > Las relaciones entre las partes vocales y/o instrumentales, entradas y cierres: "JUEGO CONCERTANTE". Tipo de concertación: Alternancia de solista y conjunto, alternancia de conjuntos diferentes, combinación de roles individuales en el conjunto.

En muchas ocasiones es necesario tener evidencias de que los alumnos han percibido aquello que se les ha pedido; en tal caso, medios de expresión gráfico. verbal o corporal podrán ser utilizados como recursos para representar lo percibido.

MEDIOS Y MODOS DE EXPRESIÓN MUSICAL

Mediante una adecuada intervención docente, los niños podrán hacer uso de ellos de una manera creativa, sin inhibiciones, convirtiéndolos así en vehículos canalizadores de emociones.

La voz, los instrumentos convencionales y no convencionales, el movimiento corporal sonoro y no sonoro serán objeto de exploración y reconocimiento de posibilidades expresivas para la producción e interpretación de este lenguaje.

LA VOZ

La voz es el medio de expresión por excelencia. El sonido vocal (el balbuceo, el llanto, el grito), junto con el movimiento corporal, constituyen las formas más primitivas de comunicación en el hombre.

El canto, la palabra, los sonidos vocales, -incluidos en situaciones de aprendizaje concretas- ofrecen al niño experiencias que favorecen el desarrollo de su musicalidad.

Conocer algunas características de su voz permitirá al niño avances en su manejo. Con buenos estímulos por parte del docente, podrá tomar conciencia de las dificultades que le ofrece, por ejemplo, la entonación de una canción -si es difícil de cantar porque es muy aguda o muy grave (registro), si le alcanza

o no el aire hasta terminar una frase (respiración)- o la destreza que requiere el recitado de un trabalenguas (articulación). Asimismo, podrá descubrir sonidos vocales que representen el viento, un pájaro, un artefacto doméstico, (timbre) etc., para la realización de evocaciones sonoras.

Dentro de los aspectos referidos a la Educación Vocal incluiremos juegos y ejercicios de **respiración , relajación, articulación, emisión y expresión**, tales como:

- Acostados en el piso o sobre una alfombra, observar el movimiento del músculo diafragma, colocando una bolsita de arena sobre el abdomen, ésta sube o baja según se inspire o expulse el aire.
- Con la palma de la mano delante de la boca, soplar continuamente mientras el docente cuenta en voz alta.
- Variar el ejercicio haciéndolo con un compañero.
- Expulsar el aire emitiendo un sonido s o f.
- Realizar movimiento con los músculos faciales.
- Articular palabras sin emitir sonidos frente al grupo de compañeros que tratará de leer sus labios.
- Emitir sonidos con boca cerrada (m).
- Entonar con una vocal cerrada (u).
- Mover las articulaciones del cuello, hombros, brazos.
- Adecuar el modo de emisión, al carácter del tema musical.

Ésta y otras ejercitaciones que el docente podrá proponer a los niños serán de corta duración, realizadas en forma de juego, persiguiendo siempre la buena utilización del aparato fonador, y aplicando dicha habilidad a la practica del repertorio.

INTERPRETACIONES VOCALES

El CANTO es un procedimiento espontáneo **en la conducta infantil**. Llevado al **Ambito escolar** ,si el canto se convierte en una actividad placentera, oportuna y significativa, el niño deseara conocer e interpretar en la medida de sus posibilidades el repertorio propuesto. Un repertorio en común constituye, además, un nexo grupal, fuertemente comunicativo.

En la practica del canto grupal, el docente deberá tener en cuenta el tono con que comienza a cantar. Los maestros suelen utilizar registros graves aun cuando cantan con niños, siendo lo ideal llevar las voces infantiles, sin forzarlas ni fatigarlas, hacia zonas más agudas. Si el docente no puede realizar por si solo este transporte de tonalidad, podrá recurrir a grabaciones analizadas previamente que se adapten al término medio grupal (ni tan grave, ni tan agudo).

El REPERTORIO estará compuesto por canciones de diferentes géneros y estilos. A través de ellas se podrán poner en práctica:

- > Juegos de roles, juegos de prendas, desempeños solísticos, juego dramático, juegos de rápida reacción.
- > Entonación al unísono; unísono con acompañamientos rítmicos (ostinatos, nota pedal).
- > Coreografías de movimientos, atendiendo a componentes formales de la obra musical.
- > Interpretación, atendiendo a componentes expresivos de dinamica (fuerte - suave), tiempo (moderado, rápido, lento) y carácter.
- > Variedad de arreglos vocales con: alternancia de solista y conjunto; alternancia de conjuntos diferentes; roles individuales en el conjunto y relaciones entre partes vocales e instrumentales.

La VOZ HABLADA constituye otro excelente medio a través del cual el niño realiza experiencias interesantes. Los juegos verbales que incluyen recitados de textos poeticos (rimas, pregones, refranes, pegas, trabalenguas etc.), con o sin movimiento, con o sin juego de manos, sonorizados o no, son de un

valor incalculable, tanto para el desarrollo rítmico-expresivo como para el vocal y de la lengua.

A continuación, se sugieren algunas actividades utilizando material poético:

- Repetir trabalenguas cada **vez** más **rápido**.
- Modificar la **intensidad** en el recitado.
- Cambiar la **duración** de las palabras o su altura.
- Recitar con efectos de eco, superponiendo textos.
- Recitar reemplazando un personaje (texto) por sonidos corporales, movimientos o la ejecución rítmica de la palabra.
- Observar un objeto al caer y representar con el recitado su movimiento (ej.: una pompa: sonidos largos, ritmos tranquilos; una pelota: golpes cortos e irregulares).

El uso de la voz como instrumento alcanza también la producción sonora vinculada con la imitación, reproducción y evocación de situaciones en la escuela y en el hogar, así como 'las descripciones sonoras en cuentos y teatro de títeres.

LOS INSTRUMENTOS

Los instrumentos son una invaluable ayuda a los efectos del desarrollo de la sensorialidad auditiva, de la maduración de la coordinación psicomotriz y de la comprensión de muchas de las leyes acústicas que rigen el mundo de la música (Frega 1994). Además, constituyen una valiosa experiencia de creación e integración grupal.

Desde los primeros años de su escolaridad, el docente pondrá en contacto a los niños con los instrumentos sonoros y musicales, a través de experiencias de exploración, ejecución, audición y/o visualización. Estos materiales. podrán clasificarse en tres grupos, según el origen de fabricación:

instrumentos Convencionales (de fabricación industrial o artesanal): Son los que conforman la denominada pequeña percusión, el instrumental de placas de madera o metal, la familia de los parches, los instrumentos sencillos de sopro como las flautas dulces a los que se agregan la guitarra, el piano o teclado y los instrumentos más habituales en las formaciones de la música popular y de la orquesta.

Instrumentos no convencionales: Grupo conformado por elementos de uso cotidiano como cucharas, llaves, ceniceros, etc.. Juguetes, generalmente cotillón, y material de desecho en general.

Instrumentos de fabricación casera^{II} o cotidiáfonos: Los que surgen de la combinación de materiales y objetos, mediante procedimientos de factura muy sencillos. Ej.: Una percha como marco de suspensión de un manajo de llaves.

Según el menor o mayor grado. de destreza motora requerida en la ejecución; pueden establecerse jerarquías de dificultad entre las distintas fuentes sonoras. Tenemos así:

instrumentos de primer nivel de dificultad: Aquellos que requieren solo una conducta, como por ejemplo mover o sacudir (sonajas, cascabeleros, maracas, etc.). Estos instrumentos son aconsejables para la iniciación en la práctica instrumental.

instrumentos de segundo nivel de dificultad: Aquellos que se tocan sin agarrarse y con ayuda de baquetas o golpe de palmas:

- a) Sin delimitación de superficie de toque, como por ejemplo el piso, una puerta, la pared, etc..
- b) Con delimitación de superficie de toque -desde las más grandes a las más pequeñas-, como por ej.: bombo, diversos materiales (metales, maderitas, plásticos) colocados sobre una plancha de gomaespuma, a manera de aislante con respecto a la superficie de apoyo.

- c) Con mayor cantidad de puntos de toque como por ejemplo los instrumentos de placa (sistros y xilofones).

Instrumentos de tercer nivel de dificultad: Los que requieren dos conductas, toque y sostén. Ej.: güiros, cajas chinas, campanitas, objetos diversos percutidos con baquetas. Dentro de este grupo podríamos incluir los instrumentos de entrechoque (ej.: claves, platillos, chinchines, etc.).

Instrumentos de mayor nivel de dificultad: Aquellos que requieren destrezas digitales, (pulsar, pellizcar, percutir con los dedos).

LAS EJECUCIONES INSTRUMENTALES

1

Si duda, es la EXPLORACIÓN el punto de partida para cualquier actividad instrumental con los niños. Mediante la guía del docente, ellos podrán conocer y relacionar:

- > Las características físicas de la fuente sonora y el atributo sonoro resultante (superficie-textura; tamaño-registro; forma/material-sonoridad).
- > La fuente sonora y naturaleza de la materia vibrante (columna de aire, cuerda, membrana, cuerpo del instrumento).
- > Los Modos de acción (frotar, golpear, sacudir, soplar).
- > Elementos mediadores (mano, labios, baquetas, palillos).

Es conveniente recordar que en tanto y en cuanto el repertorio sonoro obtenido sea utilizado en una posterior PRODUCCIÓN SONORA O MUSICAL, esta actividad se convertirá en una experiencia significativa y enriquecedora.

El niño irá descubriendo, en la frecuencia del manejo de todos y cada uno de los instrumentos, las posibilidades que éstos ofrecen. En consecuencia, resolverá su aplicación en:

Temas de EVOCACIÓN SONORA. "Evocar es un procedimiento que utiliza mecanismos asociativos para ayudara que el niño opere de manera sintética, es decir que capte globalmente el fenómeno sonoro en sí, a raíz de que establece una eficaz asociación. Al producirse un sonido, el de un pájaro, por ejemplo, el niño crea asociaciones por analogía real: traslada un fenómeno sonoro a otro campo de experiencia, teniendo una imagen de ese sonido que ya conoce y que, a su vez, es parte de otros: el campo, sonidos del amanecer, etc." (Akoschky 1988).

Sonorización de CUENTOS -propuestos por el docente o creados por los niños-, generando a partir de la ejecución vocal/instrumental efectos sonoros relacionados con situaciones, hechos y climas expresivos contenidos en el relato.

Producciones sonoras aplicadas a: otros TEXTOS literarios (rimas, adivinanzas, jitanjáforas, etc.), teatro de títeres, dramatizaciones e imágenes visuales.

INSTRUMENTACIÓN DE CANCIONES

Al realizar un arreglo instrumental sobre un tema musical grabado o interpretado por el docente, es necesario tener en cuenta :

- a) La fase del desarrollo rítmico en que se encuentran los niños y el tipo de ajuste (global o puntual)

que los mismos pueden resolver.

b) El grado de destreza motora requerido para la ejecución de los instrumentos.

c) Los componentes rítmicos, melódicos y formales del tema seleccionado.

d) Tipo de concertación (acuerdos) que se establecerán entre las distintas partes instrumentales y/o vocales y su vinculación en la sucesión o simultaneidad. Ej.:

Quién te enseñó lavandera, quién te enseñó a lavar

i

III

(p.1) parche doble

(p.2) güiro

(p.3) flauta
de émbolo

Para abordar un proyecto instrumental, es importante la adecuación del arreglo a particularidades de género y estilo. Si se trata de una canción, aquél estará relacionado con el texto, tanto en lo evocativo como en lo rítmico. Los arreglos sobre ritmo libre podrán sucederse con los de ritmo métrico.

Por último, cabe recordar que las unidades de medida (pulso, acento, etc.) resultan útiles para la instrumentación de trozos musicales o poéticos, si son tomadas como referencia, como indicador para decidir eficazmente la inclusión de un ritmo o efecto sonoro en la ejecución, en un momento determinado. No es aconsejable como criterio de arreglo de una obra musical percudir, por ej., el tiempo durante toda una frase (Malbrán 1980).

Percusión corporal

Incluimos bajo esta denominación todos los efectos de entrecocar de palmas y dedos, palmas-rodillas, golpes de pies y varias otras combinaciones sonoras corporales (Frega 1994).

Es conveniente comenzar con expresiones sencillas, psicomotrizmente poco comprometidas (laleos, efectos vocales) hasta alcanzar en forma paulatina y secuenciada pianos de coordinación mas complejos (palmeos, mano-muslo, golpes de pie, combinaciones de dos, castañetas, combinaciones sucesivas de percusión corporal y movimiento no sonoro).

EL MOVIMIENTO CORPORAL

El movimiento corporal constituye, en la Educación Musical, una forma de traducción del fenómeno musical, un medio a través del cual el niño puede vivenciar características rítmicas, melódicas, formales y expresivas. Este se incorpora espontáneamente a los juegos, rondas y canciones (Ferrero y otros 1979).

Esta actividad corporal desplegada en el espacio, relacionada con acontecimientos musicales, implica el conocimiento y percepción del propio cuerpo, el desarrollo de la percepción temporal y orientación espacial, un ajuste postural y un ajuste motor, siendo estos aspectos fundamentales para las actividades de movimiento pautado o libre, a la vez que inciden directamente en las habilidades de interpretación vocal y ejecución instrumental (Giraldez Hayes).

Para el desarrollo de actividades de movimiento corporal, será necesario tener en cuenta lo siguiente:

- 1) Propiciar el uso de todos los movimientos corporales, con o sin desplazamiento.
- 2) Seleccionar consignas cortas, concisas y claras que permitan variedad de respuestas.
- 3) Usar guías, sugerencias verbales y preguntas, a manera de estímulo para la acción.
- 4) Propiciar la correspondencia entre el estímulo sonoro y la respuesta corporal.
- 5) Promover la creatividad y el desempeño original, sin copiar modelos.

La variedad de **estímulos sonoros** estará dada por un repertorio compuesto por: ruidos, sonidos y palabras producidos por el aparato respiratorio y fonador del docente y de los niños; ruidos y sonidos provenientes del exterior, espontáneos, grabados o producidos; música y canciones de diversos géneros y estilos.

Silvana Salinas

BIBLIOGRAFÍA

- ABADI y otros. (1992) - "Música maestro". Buenos Aires. Ed. Humanitas.
- ABBADIE y GILLIE. (1976) - "El niño en el universo del sonido". Buenos Aires. Ed. Kapelusz.
- AKOSCHKY, JUDITH. (1988) - "Cotidiafonos, instrumentos sonoros realizados con objetos cotidianos". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- DELALANDE, FRANCAIS. (1995) - "La música es un juego de niños". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- FERRERO y otros. (1979) - "Planeamiento de la enseñanza musical". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- FERRERO y FURNÓ. (1976/1981) - "Musijugando" Números 1 a 6. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- FREGA, ANA LUCÍA. (1978) - "Música para maestros". Buenos Aires. Ed. Marymar.
- FREGA, ANA LUCÍA. (1994) - "Propuesta de CBC para Música". MCyE.
- GAINZA, VIOLETA. (1992) - "Nuevas perspectivas de la Educación Musical". Buenos Aires. Ed. Guadalupe.
- MALBRÁN, SILVIA. (1980) - "El aprendizaje musical de los niños". Buenos Aires. Acti Libro.
- MALBRÁN, FURNÓ y ESPINOSA. (1988) - "Resonancias" Libros 1 y 2. Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- PAYNTER, JOHN. (1991) - "Oír, aquí y ahora". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- SARTA, CARMELO. (1977) - "Creación e iniciación musical". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- SCHAFER, MURRAY. (1967) - "Limpieza de oídos". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- SCHAFER, MURRAY. (1970) - "Cuando las palabras cantan". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- VIVANCO, PEPA. (1986) - "Exploremos el sonido". Buenos Aires. Ed. Ricordi.
- WILLEMS, EDGARD. (1961) - "Las bases psicológicas de la Educación Musical". Buenos Aires. Ed. Eudeba.





Las actuales tendencias de la Educación Artística señalan que el aprendizaje del arte en la escuela no se produce en una sola dirección. “El aprendizaje artístico aborda el desarrollo de las capacidades necesarias para crear formas artísticas, el desarrollo de la capacidad para la percepción estética y la capacidad para comprender el arte como fenómeno cultural”. “De ahí que la comprensión del aprendizaje artístico requiera que atendamos a cómo se aprende a crear formas visuales que tienen naturaleza estética y expresiva, cómo se aprende a ver formas visuales en el arte y en la naturaleza y cómo se produce la comprensión del arte. A estos tres aspectos del aprendizaje artístico se los puede denominar aspecto productivo, crítico y cultural” (Eisner - 1995, pág. 59).

Del análisis de los diferentes enfoques de la Educación Artística, observamos que algunos ponen el acento en la dimensión expresiva, otros en la dimensión comunicativa y otros en la dimensión artística y estética.

- 1. La dimensión expresiva:** se subrayan los aspectos lúdicos, espontáneos y vivenciales, privilegiando a la expresión plástica como medio. Esta permite canalizar los aspectos emocionales, subjetivos; las relaciones sensibles consigo mismo y con el medio y en las que se pone en juego las capacidades perceptivas y creativas.
- 2. La dimensión comunicativa:** el mundo contemporáneo está esencialmente poblado de imágenes de todo tipo: publicidad, fotografía, cine, video, informática, televisión, configurando nuestra manera de ver y de pensar. La imagen es un lenguaje que hay que aprender a usar y descifrar. Lenguaje visual y artes visuales no son sinónimos; en el primero privan los aspectos estrictamente comunicativos y en el segundo los propiamente artísticos. Dominar el lenguaje visual significaría ser capaz de producir y comprender cualquier tipo de imágenes visuales.
Para dominar esta “gramática” del lenguaje de la imagen, se recurre a los sistemas que desarrollaron los artistas de la escuela alemana Bauhaus; ellos fueron los primeros en señalar la existencia de un lenguaje propio de las artes plásticas, cuyos elementos básicos serían: el punto, la línea, el plano, el color, la textura; y las leyes o normas sintácticas que rigen su interacción: armonía, contraste, equilibrio, ritmo, etc. Lo que en su origen se propuso para la plástica se ha hecho extensivo a cualquier ‘imagen visual, constituyéndose en una “caja de herramientas” de todas las comunicaciones visuales.
- 3. La dimensión artística y estética:** otorga un valor eminentemente educativo al contacto con el hecho artístico, y a éste como recurso insustituible para el aprendizaje artístico. “Debemos afirmar por tal razón que el hallarse ante las obras, la frecuentación regular e intensa, constituyen la vía principal y más eficaz de la sensibilización, único modo “verdadero” de acceder al dominio de los códigos, alimento por excelencia del “sentimiento de familiaridad”. “Aquellos que no gozaron de un entorno familiar favorable, en caso que la escuela no emprenda desde los primeros años de escolaridad el necesario trabajo de sensibilización estética, que incluye la práctica de oír música, presentar obras plásticas, cinematográficas, etc., todo realizado sistemáticamente, nunca saldrán del analfabetismo sensorial y del consumo llano” (Porcher - 1975, pág. 42 y 43).

Desde nuestro enfoque de la disciplina, concebir al arte como producto social-cultural y como lenguaje, implica:

- Revisar el concepto elitista del arte que ha fortalecido, en el imaginario colectivo, la idea de genio (que resulta tan difícil revertir en el campo educativo), considerando que por encima de las disposiciones personales, toda tarea educativa deberá sustentarse en la convicción de que no hay producto cultural posible sin que medie un proceso de trabajo, un esfuerzo en el desarrollo de múltiples y complejas adquisiciones de orden cognitivo, motriz y afectivo.
- Ampliar el modelo restrictivo de expresión como único sentido de la producción artística e instalar lo comunicacional. Comunicación y expresión no resultan sinónimos, se complementan. El arte comprende procesos de realización, comunicación e interpretación. Un discurso se articula y cobra significatividad por la acción decodificadora de los intervinientes en el proceso de comunicación, de allí la necesaria participación decodificadora e interpretativa del sujeto receptor.

La plástica como lenguaje configura un sistema de símbolos, pero a diferencia de otros sistemas notacionales complejos (matemática, lingüística), sus modelos de investigación y análisis no se pueden transportar de modo automático a las formas estéticas de simbolización y expresión. Las formas de simbolización del lenguaje plástico se apartan de modos especificables e instructivos del ideal notacional completo y permiten formas de comunicación y expresión metafórica para las que los códigos simbólicos más rígidamente estructurados no son adecuados.

La expresión gráfico-plástica infantil se produce sin un aprendizaje previo del código, contrariamente a lo que sucede en otras disciplinas un niño dibuja o pinta sin que le expliquen cómo hacerlo. Si desde sus primeros garabatos hasta la representación de sus propios conceptos de forma, color y espacio, la educación plástica le ha posibilitado desarrollar la capacidad creativa, expresando de forma evolutiva el propio lenguaje, podrá progresivamente profundizar el aprendizaje de aspectos formales y conceptuales de la disciplina. El lenguaje gráfico-plástico infantil es un medio de expresión y comunicación en el que el niño inventa el discurso, las palabras y el alfabeto.

Sin lugar a dudas, nos hallamos inmersos en lo que se ha dado a llamar “la civilización de la imagen”. Muchos modelos de comportamiento, actitudes, valoraciones éticas y estéticas de los sueños y temores que sobre el mundo de hoy y el mañana tienen los niños son conformados por imágenes que presentan los medios de comunicación..

Recientemente, la UNESCO ha extendido el alcance del concepto de “alfabetización” a un conjunto de competencias que le permitan al alumno la obtención y procesamiento de la información significativa.

Quizás la escuela deba asumir con urgencia su lugar en medio de los MEDIOS. Desde esa perspectiva se impone la necesidad de vincular educación y comunicación. Una educación visual en el marco curricular, que posibilite el conocimiento de los códigos comunicacionales contemporáneos, en pos de la formación de un sujeto activo, creativo y participativo.

Para el investigador mexicano Guillermo Orosco Gómez, la interacción comunicativa es susceptible de ser modificada en la dirección que se juzgue conveniente, lo que corrobora la importancia de la educación para la recepción, a través de la cual, los medios visuales o audiovisuales se transformen en una experiencia lúdica y de aprendizaje mas acorde al tipo de socialización que promueven los educadores. Cuando los docentes y alumnos puedan penetrar en los “misterios” de la gramática y la sintaxis de imágenes, no por la mecánica repetición y las interminables conjugaciones, sino en el “irregular proceso creativo”; se acercaran a la utopía posible de transformar a los medios de comunicación en medios de expresión.

La Educación Plástica, por lo tanto, posibilitara al niño HACER, COMPRENDER y APRECIAR el arte.

En la estructuración de la disciplina, es observable la confluencia de distintos enfoques. El docente

elaborará propuestas y situaciones de aprendizaje que resignifiquen los aportes de los mismos, superando su carácter reduccionista. Tendrá en cuenta para ello que:

- El conocimiento, tal como es producido en el campo disciplinar, requiere de una serie de adaptaciones; estas implican, entre otros procesos, su simplificación y su traducción a un lenguaje menos complejo, para que pueda ser aprendido. La transposición didáctica, entendida como el proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por los cuales el conocimiento erudito se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado, permitirá avanzar del conocimiento espontáneo, simple y concreto hacia un conocimiento conceptualizado de forma abstracta y cada vez más complejo.
- El abordaje de la plástica se verá favorecido si se genera desde la acción, atendiendo a las etapas de evolución gráfico-plástica, los intereses; los conocimientos y habilidades previas; los caracteres culturales dominantes del entorno y las disponibilidades del contexto social y escolar.
- Los contenidos enunciados en los Ejes 1, 2 y 3 sólo adquieren "significatividad" si se articulan en el proceso de producción-creación, configurándose una síntesis integradora de elementos conceptuales, procedimientos y actitudes. Cuando el, niño expresa-comunica una vivencia pintando, dibujando, modelando; el punto, la línea, el plano, el color, la textura, etc. no revisten valor en sí mismos, sino que son partes constitutivas e indisolubles del concepto que está representando (boca, ojos, vestimenta, casa, árbol, nube, etc.).
- En el primer ciclo, la exploración, la utilización, el reconocimiento de los elementos del código; los procedimientos y técnicas, tendrán como intencionalidad del docente potenciar los medios de expresión infantil, nunca el conocimiento teórico como mera información o acumulación de datos.

EL "HACER" artístico:

La experiencia en la que tiene de subjetivo y de personal es algo intransferible y absolutamente necesario en la Educación Artística, el "hacer" constituye en este ciclo un insoslayable punto de partida y, a la vez, el camino más adecuado para arribar a los procesos de comprensión y apreciación del arte.

La relación sensible del niño con su propio cuerpo, con los fenómenos del mundo físico y cultural, los fenómenos imaginarios y fantasías de su mundo interno, el contacto con los medios y materiales artísticos constituyen el marco referencial y le proveen de repertorio de temas y enfoques personales, cuya emergencia como **contenido** expresivodepende de la significatividad y el valor afectivo que para él revisita.

La producción plástica es integradora de aspectos cognitivos, perceptivos-motrices y afectivos. Esta integración alcanza su plenitud cuando en ella confluyen el concepto del mundo y su inteligibilidad, un énfasis jerárquico de índole afectiva y el esfuerzo por el dominio del medio de producción.

En la expresión se hallan presentes los siguientes aspectos: un deseo de expresar y comunicar (la intencionalidad), una selección de significados (qué expresar), una selección de los medios (con qué expresar) y un determinado uso de los medios (cómo expresar), que no se dan en el orden expuesto, ya que, por ejemplo, de la exploración de los medios suele emerger la intencionalidad y el "qué expresar". Esta experiencia que conjuga procesos mentales, imaginativos y la exploración de medios y materiales, coloca al niño en situación de indagar permanentemente soluciones y adecuación de los materiales a las necesidades de su expresión y lleva implícita la intervención pedagógica:

- Creando el clima afectivo favorable que genere el deseo y la necesidad de expresarse.
- Concibiendo la clase como un proyecto abierto que permita la inclusión de las propuestas de los alumnos.
- Realizando una adecuada selección de procedimientos, actividades y recursos.
- Promoviendo la sensibilización e identificación con sus propias necesidades, con su entorno,

con el tema, con los materiales, etc..

- Utilizando el juego como forma de aprender que potencia la actividad lógica, asociativa, constructiva, reestructurante de impresiones, recuerdos e imágenes; y moviliza la fantasía, la imaginación, la creatividad y la comunicación.
- Cooperando con el niño en la búsqueda de significados.
- Reconociendo cuál es el momento apropiado para que los niños experimenten, usen y conozcan diferentes materiales, modos y medios de expresión.
- Generando espacios de intercambio y reflexión.

La actividad plástica puede ser planteada, además, en términos de interrogantes o problemas para resolver. El desafío al que se enfrenta al niño, cuando se le plantea una problemática, resulta un excelente motivador para la tarea, para lo cual el docente tendrá en cuenta que:

- El “marco” dado por la disciplina misma, con sus metas y contenidos se explicitará en pautas claras, traducidas en consignas para la acción.
- La enunciación de la consigna orienta, complejiza, problematiza y brinda una plataforma de apoyo para el despliegue de la actividad.
- Considerará el “error” como parte del proceso de búsqueda y aproximación a soluciones.
- Su intervención ampliará el campo de posibilidades para continuar la tarea ofreciendo información, pero no anticipará por ello soluciones al problema planteado.
- Estimulará todas las soluciones a las que arriben los alumnos.
- Observará y valorará los procesos como los resultados.

Los materiales, herramientas y soportes contribuirán a ampliar las posibilidades expresivas y creativas. Para ello, es recomendable favorecer experiencias exploratorias que permitan al niño modalidades de uso, posibles combinaciones, descubrir cualidades, grado de adecuación a sus necesidades expresivas-comunicativas, como así también aprovechar resultados imprevistos como motivación para generar nuevas creaciones.

Si bien es importante que el niño posea un repertorio cada más amplio de recursos expresivos, se deberá tener en cuenta que este logro implica necesariamente un tiempo para la exploración, la experimentación, la incorporación y el dominio de cada uno de ellos.

Las nuevas tecnologías se considerarán como herramientas para la producción y como apoyo a la práctica docente. Considerarlas implica reposicionar a la escuela como un espacio interdependiente e interactuante. Esto no supone desestimar o suplantarse los antiguos sistemas y lenguajes de representación, sino por contrario, ampliar las posibilidades expresivas, perceptivas del creador y del receptor.

COMPRENDER Y APRECIAR el Arte:

Es intención y compromiso de la educación plástico-visual que el alumno logre apropiarse de este lenguaje como un medio específico y alternativo de expresión y comunicación y, además, logre gozar, disfrutar el arte, como bien cultural. Para ello es necesario la potenciación de aquellos aspectos de la sensibilidad, imprescindibles para alcanzar la experiencia estética; sin el desarrollo de la sensibilidad resulta difícil iniciarlo en la reflexión y valoración del hecho artístico. Este logro requiere una nueva forma de acercamiento del alumno a las obras artísticas, una forma que rompa con la sensación muy frecuente de que la visita a un museo es un hecho extraordinario que los lleva a un mundo ajeno a sus prácticas cotidianas, generando en ellos una actitud de “veneración” y distanciamiento que dificulta la posibilidad de que se produzca una comunicación real entre la obra y el receptor. También es conveniente modificar el dirigismo del que adolece el planteamiento clásico de visita a un museo o exposición, excesivamente planificado y cargado de información, de tal manera que se condiciona casi por completo la percepción, que en principio debiera ser creativa de quien recepta la obra.

La reflexión ha de construirse a partir del contacto directo e inmediato entre el espectador y la obra. Ese “contacto” es un hecho fundamentalmente vivencial, donde sentimiento y razón están tan unidos que no es posible distinguirlos. El sujeto siente el objeto artístico y en este acto lo hace suyo, lo integra en su mundo y en cierta forma lo re-crea. Por lo tanto, se sugiere que se vaya desde el nivel perceptivo y sensible hasta el más racional, y pasar de ahí a establecer las relaciones, primero, de los dos órdenes y segundo, de la obra con los referentes externos de la misma. Se trata de que el alumno se familiarice con la experiencia estética y se cree un clima adecuado para percibir el objeto o hecho artístico, siguiendo un orden que vaya desde lo más **próximo y común a lo más abstracto y general**.

En el primer ciclo, la aproximación a la obra de arte o hecho artístico, como la iniciación a la lectura y análisis de las producciones propias y de sus pares, tendrán como intención agudizar la percepción, la sensibilidad y el gusto estético. Ésta tendrá un carácter lúdico, evitando el juicio de valor (malo-bueno, lindo-feo) y superando las manifestaciones de preferencia (me gusta-no me gusta) que limitan y restringen el análisis y obstaculizan el des-cubrimiento y conocimiento de los múltiples aspectos contenidos en las mismas.

El análisis crítico de la obra de arte abarca tres grandes dominios: **el descriptivo, el interpretativo y el valorativo**. Por las características propias del niño; en este ciclo, se pondrá el acento en **el dominio interpretativo**. Situar ante una obra artística debe proporcionar un espacio sin prejuicios y receptivo a toda aportación. La interpretación del universo de los signos que conforman el lenguaje estético se hace a ‘partir del código lingüístico de quien recepta la obra. Se trata de un proceso de búsqueda en el que no se agotan las sugerencias y en el que todas contribuyen a crear el significado de la obra, ya que ésta es una fuente de perplejidades que se multiplican con el dialogo.

El **dominio interpretativo** contiene: 1) el aspecto experiencial, 2) el formal, 3) el material, 4) el temático y 5) el contextual.

- 1. Aspecto experiencial:** remite a las resonancias emocionales, asociaciones, evocaciones y fantasías que surgen del contacto con la obra; la verbalización de las mismas puede inducirse a través de preguntas como: ¿qué ven?, ¿qué les recuerda?, ¿qué les hace pensar?, ¿qué sucede allí?, ¿qué sienten?, ¿qué imaginan?, aceptando todas las respuestas de los niños como válidas. El docente se abstendrá de venir opiniones, ya que pueden ser interpretadas como la versión “autorizada”.
- 2. Aspecto formal:** es el que alude a las relaciones entre las partes y de éstas con el todo; la disposición, el ordenamiento de éstas en el espacio, la armonía, ritmo y equilibrio y los elementos del código. Es importante rescatar el carácter lúdico de la observación de este aspecto, con preguntas tales como: ¿qué fue lo primero que vieron, por qué?, ¿qué es lo más importante, por qué?, ¿qué pasaría si le quitamos o agregamos una parte?, ¿quién descubre un camino hecho con colores?, ¿qué otros caminos se encuentran? También este aspecto debe posibilitar la emergencia de respuestas divergentes u otros hallazgos del niño, no previstos por el docente.
- 3. Aspecto material:** refiere específicamente al material con que está hecha la obra y a la relación entre material, forma y tema. La reflexión de este aspecto en la propia producción posibilita al niño reconocer las dificultades que halló en el uso de los materiales, las posibilidades que éstos ofrecen para otros proyectos, usos y combinaciones, por lo tanto, para una mejor selección y adecuación de los mismos a sus proyectos expresivos -comunicativos-creativos.
- 4. Aspecto temático:** atiende a la idea o principio que subyace en la obra. La información sobre el título de la obra ha de proporcionarse lo más tarde posible, intentando no dar la impresión de que se trata de la “auténtica” interpretación, evitando conclusiones unilaterales y favoreciendo la multiplicidad de sentidos.
- 5. Aspecto contextual:** consiste en situar a la obra en un espacio y en un tiempo. El niño de este nivel puede intuir y descubrir si la obra es actual o antigua y si las imágenes observadas lo remiten a lo cercano y conocido o a lo lejano y desconocido.

El análisis de estos aspectos no implica, de manera alguna, respetar el orden mencionado, sino que dependerá de las características propias de la obra y de las reacciones e inquietudes que ésta suscita en los niños. Además, se tendrá en cuenta que el silencio forma parte de la contemplación de la obra artística y no ha de ser roto necesariamente.

Desde el punto de vista pedagógico, el diálogo sobre la obra artística consolida una serie de habilidades y procedimientos:

- Establecer los significados básicos y generalizar.
- Describir, contrastar e interpretar.
- Analizar y establecer conexiones.
- Potenciar la actitud crítica y el respeto por los otros.
- Desarrollar la imaginación y espíritu creativo.
- Utilizar el razonamiento analógico.

Un diálogo creativo conlleva:

- Comprendernos mejor, profundizando el análisis y la expresión de nuestras sensaciones y sentimientos.
 - Resaltar el aspecto lúdico de la experiencia estética como objetivo en sí mismo.
 - Colaborar con la generación de significados que nos proporciona y proporcionamos a la obra.
- No se trata de un pasivo contemplar, sino potenciar una mirada activa.

Consideramos necesario señalar que, sí desde lo pedagógico respetamos, valoramos la creación y el lenguaje plástico del niño y promovemos el goce estético y la valoración del patrimonio cultural; esto deberá traducirse en criterios institucionales de selección de las imágenes utilizadas como recurso didáctico (videos, diapositivas, fotos); para ambientación y ornamentación de las salas, pizarrones, frisos, láminas, telones de fondo, tarjetas de invitación, etc.. **La escuela es, además, un espacio comunitario de Educación Artística.**

Maria Cristina Vanni

BIBLIOGRAFÍA

- APARICI, R. (1989) - "El comic y la fotonovela en el aula". Madrid. Comunidad de Madrid Consejería de la Nación.
- BALADA MONCLUS, M. ; TERRADELLAS, R. (1987) - "La educación visual en la escuela". Madrid. Paidós, biblioteca de pedagogía.
- BEST, F. (1976) - "Hacia una didáctica de las actividades motivadoras". México. Kapelusz.
- CHAMORRO, M. (1993) - "La educación Plástico-artesanal, Jardín maternal, Nivel Inicial, y primeros grados". Buenos Aires. Actilibros.
- RAMOS RIVERO, P. (1994) - "Del otro lado de la imagen" Revista EDUCACIÓN - Nro. Pág. 3 a II. La Habana, Cuba.
- EISNER, E. (1995) - "Educar la visión artística". Barcelona. Paidós.
- GADAMER, H. (1994) - "La actualidad de la bello". Barcelona. Paidós.
- GRUPO DIALEG. (1995) - "Experiencia estética y reflexión filosófica". Revista Aprender a pensar. Pág.72 a 77. Barcelona.
- GUBERN, R. (1987) - "La mirada opulenta". Exploración de la iconósfera contemporánea. Barcelona. España - G.G. Mass Media.
- HANNOUN, H. (1977) - "El niño conquista el medio". Buenos Aires. Kapelusz.
- HERNANDEZ Y HERNANDEZ. (1991) - "Que es la educación artística". Barcelona. Sendai.
- LOWENFELD, V. (1980) - "Desarrollo de la capacidad creadora". Buenos Aires. Kapelusz.
- NUN DE NEGRO, B. (1987) - "La expresión plástica en la escuela primaria". Buenos Aires. Magisterio del Río de la Plata.



Educación Física

La Educación Física es un área disciplinar que requiere una práctica de intervención, a través de la acción y la experimentación, para un conocimiento vivenciado de sus contenidos.

En consecuencia, observando aspectos tales como: contenidos vivenciados, motivación intrínseca, necesidad de movimiento, enfoque lúdico, se comprueba que constituyen elementos básicos para definir la orientación didáctica.

Debemos reconocer que las intenciones del maestro han de encaminarse hacia la consecución de expectativas que, desde la perspectiva del niño, conlleven al desarrollo de competencias motrices, cognitivas, expresivas, comunicativas, funcionales, éticas y de relación que se concreten a partir de:

- El conocimiento corporal.
- El dominio de la acción motriz en el espacio y la implicación del niño en las relaciones que se establecen en dicho espacio (Espacio Vital: entendido como una situación, especial de cada uno y sus relaciones psicológicas, sociológicas, afectivas, . . . contexto.).

¿CÓMO TRADUCIR ESTAS INTENCIONES EDUCATIVAS A LA PRÁCTICA COTIDIANA?

Es una tarea que requiere, al tiempo que un análisis y estructuración de los elementos didácticos de la Educación Física (llámense tiempos, espacios, recursos, estrategias), la reflexión de la acción en las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la práctica, día a día, clase a clase..

En este ciclo, la intencionalidad docente supone un punto de cohesión entre dos grandes orientaciones, diferentes en el planteo de la construcción de la acción motriz, pero con puntos reales de convergencia, a partir de:

- Un planteamiento basado en el incremento y variabilidad de esquemas motores que apunten al enriquecimiento del acervo motor generalizado: correr, saltar, lanzar, combinaciones.. centrado en el aspecto cuantitativo.
El proceso se orientará a través de la acción, la experimentación, la exploración, la variabilidad de propuestas y procedimientos facilitadores y posibilitadores de la construcción de mayor número de unidades motoras básicas.
- Un planteamiento que posibilite progresivamente la búsqueda del perfeccionamiento en el gesto y su refinamiento, centrado en el aspecto cualitativo.

El docente, con sus intervenciones, orientará, guiará en interacción con el alumno para que logre el dominio y mejoramiento progresivo de dichos esquemas motores básicos, cuidando que las actividades se realicen con una mayor eficacia, una mejor precisión, una fluida armonía (los alumnos deben lograr controlar más acertadamente la orientación de sus fuerzas, la secuenciación en el movimiento, una mejor y/o apropiada colocación de los segmentos corporales, una progresiva sincronización.. .).

Es decir, se considerará importante la Profundización, Consolidación y Estabilización de los aprendizajes alcanzados en el Nivel Inicial, como preparación fundamental para aquéllos que deberá lograr en tramos educativos posteriores que lleven al alumno al enriquecimiento del acervo motor orientado y al acervo motor especializado.

Dadas las características evolutivas del niño, en esta etapa es conveniente que se realicen aprendizajes que faciliten la exploración y el error, dando la oportunidad a que se produzca el descubrimiento gradual y, a través de éste, a la estructuración de nuevos esquemas de acción, los que responderán para su internalización a experiencias motrices previas y podrán ser utilizados en presencia de una situación nueva, reconociendo el parentesco estructural con otra situación vivida.

Para ello, el maestro debe evaluar el estado de sus alumnos, el bagaje de conocimientos con que ingresa a la EGB. Se considera que no siempre están totalmente asegurados, pues:

- ❖ no todos han concurrido al Nivel Inicial;
- ❖ hay disparidad de condiciones socio-ambientales y biopsicofisiológicas en las que se logran los primeros aprendizajes motores;
- ❖ existen diferencias individuales.. .

... este punto de partida es fundamental en la determinación de situaciones y actividades, brindando pautas para el proceso de enseñanza y aprendizaje que se debe llevar a cabo.

Es por esto que, respondiendo a las necesidades, intereses, posibilidades del niño, el docente intentará promover situaciones problemas, incentivando a su vez al alumno para que los proponga y dándole la oportunidad de resolverlos, buscando la respuesta más acertada, ya que no hay que lograr ni es importante una respuesta motriz única y válida para todos; se respeta el espíritu creador y la libre expresión.

Cabe acotar que es conveniente presentar problemas que lleven al incremento de la conciencia del propio cuerpo, para luego hacer posible su proyección al mundo-espacio-temporal-social, en búsqueda de la necesaria adaptación e interrelación.

Estas situaciones problemas tendrán determinadas características:

- Serán de tal grado de complejidad como para motivar la acción (relevantes para el alumno).
- Posibilitarán su realización y resolución, es decir, tendrán relación con las experiencias previas de los niños. Considerar que una situación alejada de la realidad y de las posibilidades de solución trae aparejado una reacción negativa.
- Para provocar la respuesta "PROPIA", no estarán acompañadas de ninguna propuesta previa por parte del docente, ni ningún modelo a imitar.
- Se determinarán, a priori y en forma explícita, los fines a lograr, de manera que funcionen como guía para la autoselección en el proceso de ensayo y error.
- Se darán tiempos suficientes para la búsqueda de respuestas, respetando el propio ritmo de aprendizaje.
- Se plantearán diferentes situaciones problemáticas sobre la base de una misma estructura de significación (pondrán en acción una misma futura habilidad), a los efectos de favorecer la construcción de un esquema de acción (primera respuesta de movimiento común a las distintas situaciones).

En estos casos ..,

EL ALUMNO

Tendrá su actuación centrada en el fin a alcanzar, es decir, la resolución del problema y no tomará en cuenta al propio movimiento (la actuación estará puesta en el efecto de la acción).

Pondrá énfasis en la exterocepción o percepción del entorno.

EL MAESTRO

Tomará en cuenta que es más destacable el trabajo de búsqueda que el de resultado obtenido, a fin de evitar promover la adquisición de respuestas rígidas e impersonales y sí favorecer la producción personal, en función de la futura plasticidad.

A manera de ejemplo... si se considera al lanzamiento:

Se pondrá al niño en situación de probar con variados objetos de diferente peso, tamaño, forma, con variaciones de blancos y distancias, embocar y/o dar en el blanco, esto le permitirá hallar una misma respuesta de acción, la que será clara para el maestro (lanzar), aunque el niño no sea conciente de la misma..

En la resolución de problemas, el proceso cognitivo es una prueba fundamentalmente individual de aprendizaje:

- La cantidad de resonancia cognitiva es característica privativa de cada alumno.
- La investigación es personal.
- La respuesta es única e individual.

Por ello ha de tenerse en cuenta que aun cuando un grupo esté empeñado en las soluciones para un problema mutuo (de características relevantes para el grupo) y los resultados observados puedan ser cuantitativa y cualitativamente superiores a cualquier otro logrado en forma individual, el verdadero proceso de resolver es siempre, por su naturaleza, personal e individual.

El grupo avanzará sólo cuando el **“niño”** esté listo para responder (desarrollo emocional), posea una solución (desarrollo cognitivo), esté dispuesto a comunicarla y compartirla (desarrollo social) y pueda demostrarlo en la práctica (desarrollo físico).

En consecuencia, al trabajar con el cuerpo y el movimiento -ambos pilares básicos de la actividad relacional- a esta área se le asigna, particularmente, la función de enseñar un saber hacer, la acción y la actitud para esto.

Todo saber hacer se relaciona e implica comprometer componentes cognitivos, es decir, que tiene que ver con:

- “un saber cómo hacer..”
- “un saber por qué..”
- “un saber para qué...”
- “de qué manera es mejor ese hacer...”

A través de una acción que incluya la reflexión y el pensar en:

- ↳ la conveniencia y utilidad del movimiento adecuado a dicha acción;
- ↳ las implicancias corporales que se le asignan;

de qué manera puede ser transferido a otras situaciones;

formas de aplicación a la vida cotidiana y de relación..

...el niño va construyendo de forma significativa los conocimientos sobre su cuerpo y su funcionamiento, a la vez que analiza y experimenta con sus propias posibilidades motrices.

Para llegar a la conceptualización a lo largo de un proceso, el docente utilizará variadas estrategias que, canalizadas a través de sus consignas, logren **“hacer pensar y reflexionar a los niños”** sobre una cuestión particular, promoviendo que centren su atención en el tema tratado y propiciando la verbalización o el intercambio de ideas en grupos reducidos para que se cuenten y comenten como fue el proceso, el trabajo y aprendizaje de esa acción.

Cuando el alumno pueda comprenderlo, relacionarlo, hipotetizar sobre el contenido tratado, recién se podrá hablar de conceptualización, siempre respetándose los grupos y las edades.

EL JUEGO

Promover el jugar a los niños, facilitando sus experiencias individuales y colectivas, es una tarea esencial del maestro, ya que jugar es vida y crecimiento. Cuando el niño juega, muchas cosas le suceden: manipula, explora, investiga, relaciona, organiza, descubre, comparte, crea, conoce su cuerpo, realiza proyectos y afirma su personalidad.

El niño juega por necesidad, es decir, simplemente por jugar (fin autotélico), es el docente quien en variadas ocasiones busca en él un fin ulterior según su intencionalidad, sin embargo el significado de lo aprendido se encuentra en su simple realización, que hace posible su elaboración y apropiación interna, en un ambiente-espacio que será imprescindiblemente lúdico.

Ofrece excelentes oportunidades de desarrollo y despliegue de las capacidades y disponibilidades orgánicas, creativas, expresivas, simbólicas, perceptivas, en las mas variadas, polivalentes y cambiantes situaciones; a la vez que 'posibilita el acceder a la ejercitación de los esquemas de acción y decisión motriz, de las habilidades y destrezas adquiridas.

El niño, frente a un planteo de juego adecuado a su edad, está en condiciones de realizar:

- Percepción y análisis de la situación.
- Solución mental del problema.
- Solución motriz del problema.

El moverse para jugar le significa el moverse para aprender, y el aprender a moverse para... pero siempre acompañando a la acción, la reflexión, rescatando el carácter educativo y educable del cuerpo y el movimiento en las acciones de juego.

El énfasis en el juego motor caracteriza al área, pero no excluye la utilización ocasional de otros juegos.

En este periodo, los juegos colectivos ocupan en la vida del niño un amplio lugar -sin sustituir en determinadas circunstancias al juego individual-, constituyéndose en una aportación inigualable en el proceso de socialización.

Los juegos motores reglados son predominantes en esta etapa. A lo largo de su desarrollo y a través de ellos, va incorporando paulatinamente normas y reglas, cuya aceptación y respeto favorecen la adquisición de la libertad y responsabilidad social. Constituyen una herramienta poderosa en la compren-

sión del espíritu de la regla y de la necesidad de los marcos normativos.

Serán utilizados en las clases habituales, procurando que los logros perceptivo-motrices se transfieran, favoreciendo progresivamente la comprensión y aceptación de la norma que graduará la libertad acordada dentro del marco lúdico.

Aunque el juego reglado se asume como forma principal en esta etapa, por su característica intrínseca, se reencuentran elementos del juego simbólico, los juegos tradicionales, las rondas, los juegos funcionales, los que serán potenciados por el maestro, a efectos de propiciar en el alumno la espontaneidad lúdica, su expresión, su comunicación.

Persisten los juegos de rol que expresan el propio juego (el personal). El personaje que cada niño juega en el juego con otros, el desarrollo del sentido lúdico y de la autonomía social requieren del respeto por estos juegos de rol, aunque algunas veces no respondan a la lógica estructural interna del juego o de los objetivos perseguidos por el grupo.

Es conveniente un tratamiento grupal de estas situaciones que permitan a los niños descubrir las interferencias entre roles y funciones y las formas de articular su propio juego en el juego con los otros.

La acción didáctica en la puesta en marcha y desarrollo de los juegos rescatará lo esencial que es preservar el placer por jugar y su valor educativo.

¿Cómo?

- Dando el mínimo de consignas y haciendo que los niños jueguen libremente.
- Promoviendo la participación responsable en la organización de la actividad.
- No dando a conocer demasiado pronto todas las reglas. Dar el tiempo para que se den cuenta de los problemas, busquen soluciones y las prueben, facilitando el acceso a la regla.
- Tratando de ser lo menos directriz en la conducción del juego, ello le permitirá al maestro estar más disponible para la observación.
- Propiciando momentos para el debate, acuerdos, invención y/o modificación de juegos y reglas...
- Incentivando la reflexión sobre el hecho de jugar y el juego, favoreciendo en los niños la expresión espontánea en forma verbal, valorando las observaciones más interesantes.
- Disponiendo que el tiempo de juego sea netamente mayor que el tiempo de reflexión y de discusión (las propuestas necesitan de un tiempo de probación y adaptación).
- Evitando los juegos de eliminación por inconvenientes, no dejara los niños fuera de juego.

Es de destacar que la actividad lúdica es un medio incuestionable y muy eficaz para promover las interrelaciones y el contacto físico, privilegiando las formas de aprender los elementos básicos para la convivencia: diálogo, respeto, solidaridad, participación.. .

Es conveniente, en todo momento, destacar en los juegos colectivos, reglados, con los otros, la importancia del jugar en cooperación, relativizando el ganar y la oposición y reforzando los valores del compartir, ayudar, colaborar.

Esto representará un reto atractivo en la tarea educativa que abordará el maestro en las clases cotidianas.

LA NATACIÓN

La Natación, como actividad acuática, en este período -de tránsito de una motricidad básica a una específica- se orientará en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacia un planteamiento formativo, de supervivencia, recreativo, en el que el niño implicado en un medio diferente, logre progresivamente domi-

narlo, ya que de ello dependen aspectos vitales de seguridad personal y, por consiguiente, de mayor amplitud en cuanto a sus límites de libertad y disposición de su autonomía.-

Sera el agua, por la motivación intrínseca que despierta y su capacidad para desencadenar una rica ejecución de movimientos, un elemento de ayuda para la proyección del sujeto respecto a si mismo y a su dimensión social.

La realidad de la jurisdicción, caracterizada por contar con una gran cantidad y variedad de cursos de agua, con ciudades y pueblos ribereños, marca la necesidad de que la escuela garantice, en parte, que los niños no pongan en riesgo sus vidas, sobre todo en época de verano, donde el acceso al medio acuático ejerce gran Influencia.

A su vez, es sabido que la mayoría de los establecimientos no cuentan con la infraestructura adecuada.

Es por ello que se considera que debe existir un acompañamiento para revertir esta situación, a partir del apoyo de distintos estamentos de conducción -oficiales y privados- por medio de convenios y acuerdos que posibiliten la puesta en marcha de programas y proyectos, a efectos de crear las condiciones necesarias para que los contenidos propuestos puedan ser llevados a la práctica en forma sistemática.

Constituyéndose como contenidos relevantes de la Educación Física, en cuanto a actividades físicas y motrices, su implementación debe en lo posible ser considerada a nivel escolar, en PROYECTOS INSTITUCIONALES que viabilicen su desarrollo y aplicación, a partir de acuerdos previos que se establezcan con otros organismos y/o instituciones de la comunidad. Es de destacar que existen establecimientos escolares en la provincia que hace tiempo que lo vienen realizando.

A partir de considerar las cuestiones de seguridad que esta práctica Incluye e implica, el nadar es resolver, en cualquier circunstancia, el triple problema planteado, al estar el niño inmerso en el elemento agua:

- **del mejor equilibrio,**
- **de una respiración activa, regulada, . . .**
- **de una propulsión agradable.**

Es decir que "NADAR" consiste en experimentar el Equilibrio, la Propulsión, la Respiración, de forma simultánea y global en una misma acción, considerados estos como elementos constitutivos de toda la natación.

Para nadar, se han de tener en cuenta tres aspectos y/o cuestiones relevantes y sus características:

- El medio $\Rightarrow$ el agua y lo que la rodea.
- El sujeto $\Rightarrow$ el niño en el agua.
- La acción $\Rightarrow$ del niño en el agua.

El maestro, para fomentar las situaciones que permitan dar solución y descubrir las posibilidades del niño en el agua, propondrá actividades primero naturales y espontáneas, para pasar después a otras mas elaboradas y metódicas, basándose en formas técnicas, con el fin de conducir a cada uno según sus posibilidades psicomotrices, al dominio de este medio nuevo, a encontrar su equilibrio (sus referencias) y a desplazarse en él respirando fácilmente.

Los propósitos pedagógicos del docente serán, a partir de estrategias y de formas de actividades

- ↪ naturales y espontáneas,
- ↪ más elaboradas y metódicas,
- ↪ con basamentos técnicos,

...los de situar al niño en un medio específico diferente y, según sus posibilidades psicomotrices, llevarlo a:

- ↪ descubrir el agua,
- ↪ encontrar en ella el equilibrio,
- ↪ desplazarse,

...facilitando, sugiriendo, incitando al descubrimiento, la vivencia, la experimentación del equilibrio, la propulsión, la respiración, los que serán trabajados simultáneamente, aunque según la intencionalidad docente se ponga el acento en uno u otro, según circunstancias, considerando que existe una interdependencia a nivel de acción, ya que los tres elementos son indisociables.

Haciendo un análisis de los aspectos tratados y puesto al niño en situación, se establecen algunas consideraciones:

EL NIÑO DESCUBRE EL AGUA

Es real que se puede descubrir el agua a cualquier edad, pero también es cierto que cuanto más temprano entre en contacto, las formas naturales y espontáneas por las cuales el niño descubre el nuevo medio son más auténticas y más ricas; desarrolla antes su autonomía con una cierta forma de equilibrio, de respiración, de propulsión: ***Maleabilidad a nivel del sistema neuromotor, facilidad de adaptación.***

En este nivel, todas las respuestas de los niños son buenas, son la expresión de sus experiencias anteriores, transpuestas en otro medio; se debe pensar en multiplicar la variedad de las mismas y, a partir de éstas, proponer situaciones que apunten a facilitar la equilibración, la propulsión, la respiración.

Para el maestro que observa al niño y cuyo papel consiste en posibilitar que descubra el medio, pero que también a través de su acción facilite, incite; sugiera; es seguro que según las dificultades que observe, insistirá en cada caso sobre uno u otro de los elementos fundamentales, sin olvidar que son íntimamente dependientes y que, en la importante fase del descubrimiento del agua, el niño los percibirá muy rápida y profundamente.

Este periodo de experiencias y descubrimientos, sentido, representado y organizado, en el cual el alumno actuará de acuerdo con sus aptitudes psicomotrices, será ***esencial.***

No se deberá ir demasiado a prisa, ya que el descubrir el agua y todas sus implicancias genera confianza, condiciona el control respiratorio natural, la sensación de flotabilidad, psicológicamente indispensables en el dominio futuro del nuevo medio.

EL NIÑO BUSCA EL EQUILIBRIO

El maestro observa, provoca, enriquece las situaciones propuestas por el niño o en interacción, con distintos elementos y/o materiales (aros, flotadores, discos, sogas...) o bien con formas jugadas entre



dos, de a tres, en pequeños grupos. Este accionar con objetos y/o con el otro favorece su adaptación, ya que adquiere nuevas referencias que permiten a su vez nuevas formas de equilibrio.. . el ser de tierra firme se va transformando en nadador.. .

EL NIÑO SE DESPLAZA EN EL AGUA

El alumno tiene un comportamiento adaptado que responde a sus proyectos: se desplaza lo más fácilmente posible, con un mínimo de esfuerzo, con mucho placer, como su compañero, como los otros, de forma diferente, hundido.. .

Se propiciarán más de una forma de avanzar, retroceder, descender, hacia arriba, boca abajo...

EL ALUMNO...

- . Logra su autonomía en la medida que puede llevar a cabo diferentes acciones que desee dentro del agua, si es capaz de hacer recorridos, coordinando movimientos de brazos y piernas y progresivamente aplicando la respiración.

EL MAESTRO...

- . Deja al niño construir su natación a partir de su experimentación y en función de sus potencialidades, por el establecimiento de una pedagogía activa.
- . Constata si el niño es capaz de ajustar acciones según proyectos, de controlar concientemente la situación, o bien solamente de vivirla con el placer de jugar en el medio y, paulatinamente, encaminar los haceres hacia la búsqueda de las técnicas generales de nado.
- . Desde la situación vivida en el agua, estimula su representación gráfica y/o verbal, la reflexión, los comentarios, ¿Qué hemos hecho?, ¿Por qué?, ¿Para qué?, ¿Qué podríamos hacer para mejorar?. . . lo que va a ir transformando su comportamiento para jugar y nadar mejor. Sabrá adaptarse a este medio considerándolo de pronto como un amigo al que se le irán descubriendo los secretos.

LA VIDA EN LA NATURALEZA Y AL AIRE LIBRE

El conocimiento y preservación del medio ambiente aparece como una necesidad de abordarlo sistemáticamente en las escuelas, a partir de la preocupación de la sociedad y su conjunto, por los problemas ambientales de orden ecológico que surgen como consecuencia del crecimiento y desarrollo del mundo actual.

El hacer propia por parte de las nuevas generaciones de.. .

- la problemática ecológica y ambiental,
- la actitud de valoración y respeto por el medio natural,

... requiere fundamentalmente que ellas interactúen en él y con él, vivencien y experimenten sus posibilidades y, de esta manera, lo conozcan y así puedan cuidarlo y manejarse responsablemente, a partir de la acción y la reflexión. El camino ha de ser el “conocer” para ---> “poder querer” ---> “valorar” ---> “cuidar” ---> “preservar”.

Es por ello que la escuela ha de reservar un lugar destacado para las actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza, que viabilicen, a partir de la experiencia directa, la íntima relación “hombre-medio”, “hombre-tierra”, pues el sentido de respeto y responsabilidad ante sí mismo, el medio y sus semejantes, sólo será un hecho a partir del conocimiento que de ella se tenga.

Las clases y jornadas que se desarrollan en/con la naturaleza, en el medio natural y al aire libre abren y preparan el camino para una racional educación ambiental y, bajo esta perspectiva, contribuyen a encontrar respuestas a situaciones que se plantean desde:

- El cuidado de sí mismo y del entorno natural, su seguridad y su preservación.
- Lo social, rescatándose a las actividades grupales, con él/los otros, experiencias significativas de convivencia intensa, en un ámbito tan particular en el que fluyen necesidades de cooperación, de resolución de problemas, conflictos, intereses, necesidades.
- El mundo del trabajo y el ocio, distribución, compromiso, organización de tareas colectivas y/o individuales y la ocupación creativa del tiempo libre.

Por la amplitud de posibilidades y la variada gama de actividades que puedan desarrollarse en forma organizada y desde la escuela, se precisa, para su desarrollo y puesta en marcha, del esfuerzo y trabajo mancomunado de los maestros de diferentes áreas ya que, dadas sus características, determinan la necesidad de unas y otras para enriquecer las experiencias -afectivas, cognitivas, sociales- de contacto con el medio.

Reconocida como una propuesta integradora por excelencia -y destacando que todas las disciplinas que constituyen las áreas del aprendizaje escolar tienen su saber (conceptos, principios, hechos), su saber hacer (procedimientos), y su saber valorar (actitudes)-, permite, a partir de su comprensión y valoración, rescatar desde cada una más puntos de encuentros para hacer posible la elaboración de “PROYECTOS INTEGRADOS”, según requerimientos de la realidad institucional.

Conocer el medio natural a través de caminatas, salidas cortas, excursiones, campamentos... supone la posibilidad de integrar contenidos con áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Tecnología, Lengua, E. Artística, Matemática, compartiendo, resolviendo, aprendiendo.

Con los niños de esta edad será importante propiciar:

- La participación activa y protagónica en tareas de planificación de actividades por orden de complejidad, antes y durante su desarrollo.
- La oportunidad de toma de decisiones, acordando y/o evaluando diferentes propuestas.
- La responsabilidad en la ejecución de tareas simples, acordes a sus intereses y necesidades y las del grupo.
- La reflexión sobre los problemas y cuidados del medio ambiente, el propio cuidado y el de sus semejantes, normas de higiene desde lo personal a lo ambiental, partiendo de situaciones muy concretas ya habituales.

Emma Beatriz Gaspoz

BIBLIOGRAFÍA

- ARRIBAS, TERESA LLEIXA. (1995) - "El niño y la actividad física de 2 a 10 años". Barcelona. Paidotribo.
- ARRIBAS, TERESA LLEIXA. (1995) - "Desarrollo Curricular para el Primer Ciclo". Barcelona. Paidotribo.
- BLÁZQUEZ, DOMINGO - ORTEGA EMILIO. (1984) - "La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años". Madrid. Cincel.
- CANAVARO A, ALFIERI F y otros. (1993) - "A la Escuela con el Cuerpo". Venezuela C:E- Cuadernos de Educación.
- COLL, CÉSAR SALVADOR. (1991) - "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Buenos Aires. Paidós.
- COLL, CÉSAR SALVADOR. (1991) - "Constructivismo e intervención educativa. Cómo aprender lo que se ha de Construir". Madrid. Intervención Educativa.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. (1988) - "Didáctica y currículum". México. Nuevomar.
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. (1992) - "Didáctica aportes para una polémica". Buenos Aires. Aique.
- GARCÍA ALVAREZ A, GONZÁLEZ PAULA. (1989) - "Metodología de la Educación Física". Omar y otros. La Habana Cuba. E.P. y E.
- GIRALDES, MARIANO. (1972) - "Metodología de la Educación Física". Buenos Aires. Stadium.
- GIRALDES, MARIANO. (1985) - "La gimnasia formativa en la niñez y en la adolescencia". Buenos Aires. Stadium.
- GIRALDES, MARIANO. (1994) - "Didáctica de una cultura de lo corporal". Buenos Aires. El Autor.
- GÓMEZ, JORGE R. (1986) - "La Educación Física en la Educación Primaria". Buenos Aires. Stadium.
- GÓMEZ, RAÚL HORACIO. (1994) - "Propuesta de Contenidos Básicos Comunes Ley Federal de Educación-Nivel Inicial, EGB y Polimodal". Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- GÓMEZ, RAÚL HORACIO. (1994) - "Propuesta de selección y organización de los CBC en el área de Educación Física". Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- GUERRERO LUQUE, RAFAEL. (1995) - "Guía de Actividades Acuáticas". Barcelona - Paidotribo.
- LE BOULCH, JEAN. (1978) - "Hacia una ciencia del movimiento humano". Buenos Aires - Paidós.
- NAVARRO CHAVARRÍA, XAVIER. (1993) - "La Educación Física en la Escuela Primaria: del Diseño Curricular base a la programación de las clases". Barcelona - Paidotribo.
- MALDONADO PAZ, ALBERTO. (1987) - "Manual de camping". Buenos Aires - Americalee.
- MOSSTON, MUSKA. (1989) - "La Enseñanza de la Educación Física". Buenos Aires - Paidós.
- PRIETTO CASTILLO, DANIEL. (1995) - "Educar con sentido. Apuntes para el aprendizaje". Mendoza. EDIUNC.
- RUIZ AGUILERA A, LÓPEZ RODRÍGUEZ y otros. (1989) - "Metodología de la Enseñanza de la Educación Física". La Habana Cuba. E.P. y E.
- SALINAS, PAMELA. (1995) - "Artículos Revistas Ser y Expresar". Buenos Aires - Estelar.
- SANCHEZ BAÑUELO, FERNANDO. (1992) - "Base para una didáctica de la Educación Física y el Deporte", 2da. Edición ampliada. Madrid - Gimnos.