

1201  
4



**AVERTIA**

**IDA Y**

**ESCRITOS PEDAGÓGICOS**

**Nº 4 EXPERIENCIAS EN NIVEL INICIAL**

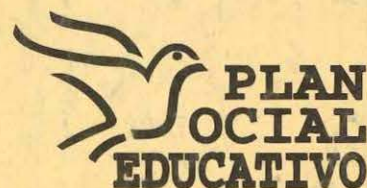


**PROGRAMA I**

**MEJOR  
EDUCACIÓN  
PARA TODOS**

**PLAN SOCIAL  
EDUCATIVO**

**ACCIONES  
COMPENSATORIAS  
EN EDUCACIÓN**



Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

Presidencia  
de la Nación



Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

Presidencia  
de la Nación

## ACCIONES COMPENSATORIAS EN EDUCACIÓN

*Programa I:*

*Mejor Educación para Todos*

### **Proyecto 1:**

Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas de Nivel Inicial y de Educación General Básica.

### **Proyecto 2:**

Estímulo a las iniciativas institucionales.

### **Proyecto 3:**

Desarrollo de la informática en escuelas secundarias.

### **Proyecto 4:**

Promoción de propuestas alternativas.

### **Proyecto 5:**

Promoción de acciones interinstitucionales de formación laboral para alumnos de Tercer Ciclo de Educación General Básica.

### **Proyecto 6:**

Terminalidad de la Educación Básica para Adultos.

### **Proyecto 7:**

Fortalecimiento de la Educación Rural.

### **Proyecto 8:**

Apoyo institucional a escuelas de Educación Especial.

## AUTORIDADES NACIONALES

---

*Ministra de Cultura y Educación*

*Lic. Susana Beatriz Decibe*

*Secretario de Programación y Evaluación Educativa*

*Dr. Manuel Guillermo García Solá*

*Subsecretario de Gestión Educativa*

*Prof. Sergio España*

*Directora Nacional de Programas Compensatorios*

*Lic. Irene Beatriz Kit*



## IDA Y VUELTA

es una publicación del **Plan Social Educativo** que se distribuye entre las escuelas que están dentro del Programa I: "Mejor educación para Todos".  
Santa Fe 1548, 6to piso -  
CP 1060 Capital Federal.

## ¿POR QUÉ IDA Y VUELTA?

Porque queremos crear un espacio de encuentro para comentar y difundir experiencias pedagógicas y conclusiones que sean de interés para quienes integramos el **Plan Social Educativo**.

Estamos hablando de IDA Y VUELTA. Entre ustedes y nosotros, para enriquecer la tarea docente.

---

## ESTRUCTURA DE IDA Y VUELTA

### IDA

Relato de un proyecto, actividad o experiencia.

- Objetivos.
- Marco conceptual.
- Actividades propuestas o experiencias realizadas.

### VUELTA

- Aprovechamiento de las escuelas: testimonios /opiniones / registros / conclusiones.
- Aportes conceptuales, operativos y didácticos.

---

## APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

- Propuestas de trabajo.
- Textos complementarios.
- Relatos de experiencias de otros contextos.
- Informes de investigaciones relacionadas con el tema.

---

## REFERENCIAS

### PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS



## IDA Y VUELTA

Lo hacemos:

**Coordinación:** Flavia Terigi

**Equipo de Redacción:** Jorge Córdoba  
María del Pilar Varela  
Clarisa Label  
Cristina Junco  
María de las Mercedes Rodríguez

**Responsable del número 4:** Clarisa Label

*Estimados docentes de las escuelas  
del Programa MEJOR EDUCACION PARA TODOS*

*A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, la obligatoriedad del preescolar ha producido una revalorización del conjunto del Nivel Inicial. En las escuelas que pertenecen al **Plan Social Educativo**, el accionar de los docentes de este nivel tiene un valor estratégico para lograr una incorporación temprana de los alumnos, en contextos donde asistir a la escuela y permanecer en ella supone para las familias un esfuerzo que estamos comprometidos a apoyar a través de un mejoramiento sostenido de la calidad de las propuestas pedagógicas que se ofrecen.*

*Muchas instituciones de nivel inicial han presentado en su oportunidad proyectos pedagógicos específicos, para su apoyo técnico y financiamiento por parte del **Plan Social Educativo**. A lo largo de la rica experiencia acumulada, se han ido elaborando y consolidando criterios de acción, como la valoración de la cultura de la comunidad donde la institución está inserta, la contextualización de los saberes de la población escolar a través de un abordaje significativo de los contenidos, el fortalecimiento de la función pedagógica del nivel inicial y el planteamiento de estrategias para el trabajo mancomunado del personal del establecimiento, de los representantes de la comunidad y de los docentes de otras instituciones educativas.*

*Hoy, comenzando nuestro quinto año ininterrumpido de tareas, retomamos testimonios, relatos y propuestas de acción de docentes de nivel inicial, como punto de partida para un análisis diversificado y enriquecido del accionar pedagógico en este nivel de la enseñanza. Por otra parte las propuestas de trabajo que se desarrollen en el Nivel Inicial, tanto en sus diferentes áreas de trabajo como también en los criterios de organización grupal e institucional, supera ampliamente las estrategias propias de este nivel. Es importante considerarlas desde otros niveles y desde otras modalidades educativas para recuperar así las experiencias y ponerlas a disposición de los equipos docentes de todas las instituciones que le permitan generar modos de organización didáctica e institucional que den respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos.*

*Confianza en que el contenido de estas páginas fortalezca los esfuerzos sostenidos por brindar MAS Y MEJOR EDUCACION PARA TODOS, los saludamos cordialmente y les auguramos un trabajo fecundo.*

**Coordinación Nacional  
Plan Social Educativo**



En este número de *Ida y Vuelta*, retomamos proyectos elaborados por los Jardines de Infantes de las escuelas del **Plan Social Educativo**, en el marco del **Proyecto 2 "Estímulo a las iniciativas institucionales"**

## INTRODUCCIÓN

El Proyecto 2 "Estímulo a las iniciativas institucionales", se enmarca dentro del Programa I del Plan Social Educativo "Mejor Educación para Todos" como una de las líneas de acción de corte netamente pedagógico. El Ministerio de Cultura y Educación apoya financieramente y técnicamente, de manera sostenida, la elaboración y ejecución de aquellas propuestas institucionales que:

- fortalezcan la capacidad de la escuela para mejorar los resultados de la enseñanza en Lengua, Matemática, Ciencia Sociales y Naturales,
- mejoren los niveles de retención y promoción de los alumnos.

Para determinar los proyectos a financiar, el Plan Social Educativo viene realizando, desde 1993, convocatorias anuales para la presentación de propuestas institucionales que respondan a las características señaladas y se propongan de manera explícita mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos. Desde entonces se seleccionaron para su financiamiento 600 proyectos de 22 jurisdicciones;

en 1994, la cifra creció a 930, y abarcó a las 24 jurisdicciones de nuestro país. Se encuentra en curso la convocatoria de 1996, donde se registra un significativo incremento en el número de presentaciones.

Los trabajos presentados a las distintas convocatorias desarrollan propuestas institucionales para los diferentes niveles educativos. Para el nivel inicial, su selección se ha realizado atendiendo a ciertos criterios específicos:

- explicitar claramente los contenidos que se propone abordar,
- tener en cuenta la adecuación de los contenidos seleccionados a la etapa evolutiva de los alumnos y a las características del grupo,
- ahondar en los contenidos de las disciplinas planteando secuencias que permitan a los niños una verdadera apropiación del conocimiento,
- establecer la relación entre los contenidos y las características del contexto, para ampliar progresivamente la enseñanza hacia el conocimiento de otras realidades desde la mirada que aportan las diversas disciplinas,

- articular los contenidos de las diferentes disciplinas para avanzar en una comprensión más profunda y abarcativa de la realidad.

Otros criterios son analizados y esperados en todos los proyectos del **Plan Social Educativo**, cualquiera sea el nivel al que se dirigen, entre ellos:

- explicitar las acciones que desarrollarán los diferentes miembros de la institución y en particular los docentes, para lograr los objetivos de enseñanza propuestos,
- tener en cuenta la posibilidad de plantear un trabajo de carácter participativo, que involucre en el proyecto tanto a los integrantes de la institución como a representantes de la comunidad educativa,
- pensar en alternativas de trabajo que involucren una tarea en equipo, dentro de la escuela y en articulación con otras instituciones.

## ACERCA DE LOS TEMAS DE ESTE NÚMERO

Con el propósito de profundizar en algunos de los planteos abordados en los proyectos que desarrollan temas de nivel inicial, y teniendo en cuenta los criterios antes expuestos, atendemos especialmente a dos cuestiones:

Por un lado, las formas en que las escuelas dan respuestas pedagógicas a las necesidades educativas de los niños, desde sus condiciones de partida en el inicio de la escolarización. Tener en cuenta las características y las necesidades de los alumnos es una preocupación de todos los proyectos del **Plan Social Educativo**. En el caso de los proyectos elaborados por los Jardines de Infantes, las propuestas se relacionan con la búsqueda de alternativas que permitan a los niños un acercamiento a la comprensión de la realidad, considerando como punto de partida los marcos interpretativos de los alumnos y las características socioculturales del medio en el que la escuela está inserta.

Por otro lado, consideramos aspectos vinculados con los contenidos, haciendo referencia a modalidades que caracterizan el trabajo con los mismos en este nivel de la enseñanza. La explicitación de los contenidos en las planificaciones de los docentes de Jardín es una adquisición reciente. De allí el interés de tomar este tema, que se desprende de la exposición realizada por las escuelas en los proyectos presentados. Los trabajos realizados por los Jardines revelan una ampliación del alcance de los contenidos en el nivel inicial, incorporando los conocimientos escolares que "se han construido desde los diferentes campos disciplinares. Para que los niños y las niñas puedan ampliar, profundi-



MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACION  
 BULEVARD NACIONAL DE MAESTROS  
 B. E. M. G. R. O. T. T. C. A.  
 Pizzurno 935 (1020) Cop. Fed. Rep. Argentina



zar o modificar su proceso de comprensión del mundo deberán tener acceso a estos conocimientos disciplinares que se seleccionan y transforman en contenidos escolares”<sup>1</sup>. Al respecto, hemos retomado las ideas relacionadas con el desarrollo de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales expuestas por los docentes en los proyectos de nivel inicial.

<sup>1</sup> Ministerio de Cultura y Educación de la Nación/ Consejo Federal de Cultura y Educación (1995). Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial. Primera edición. Página 27 (en adelante abreviaremos esta referencia escribiendo “CBC para el Nivel Inicial”).

## BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS PROYECTOS

Para desarrollar los temas, hemos seleccionado algunos proyectos presentados por las escuelas en el marco del **Proyecto 2**, y aprobados para su primera y segunda etapas. Incluimos información general sobre éstos para entender las ideas planteadas por las escuelas. Los relatos, experiencias, conceptualizaciones y reflexiones incorporados en la *Vuc'ita*, representan un aporte para la tarea que realizan los docentes y las instituciones de nivel inicial y de otros niveles

Proyecto: **Los mayores y la transmisión cultural**

Institución: Jardín N° 44

Provincia: Santa Cruz

Localidad: Río Gallegos

Características de la escuela: es un establecimiento de segunda categoría. Cuenta con siete salas: cuatro secciones de 5 años y tres de 4 años, distribuidas en los dos turnos, con una matrícula de 198 niños. Está emplazado en un barrio periférico, situado a 47 cuadras del centro de Río Gallegos.

Objetivos pedagógicos: recuperar los saberes de la comunidad donde está inserto el Jardín, a través de la activa participación de “los mayores”, revalorizando su protagonismo como portadores de una determinada cultura.

---

Proyecto: **Acercamiento a la cultura indígena en el Nivel Inicial**

Instituciones e integrantes del proyecto: directora general del Nivel Inicial, directoras del Centro Marechal,



Jardines Maternal y de Infantes N° 30, N° 58 y N°21, Jardín de infantes anexo a la escuela UEP N° 30 y supervisoras técnicas de la zona 2 y 4 -región 1

Provincia: Chaco

Localidad: Resistencia

Características de las escuelas:

- Jardín Maternal y de Infantes N° 30: ocho secciones, 168 alumnos inscriptos;
- Jardín Maternal y de Infantes N° 21: ocho secciones, 180 alumnos inscriptos;
- Jardín Maternal y de Infantes N° 58: ocho secciones, 182 alumnos inscriptos;
- Jardín de Infantes anexo a la escuela UEP N° 30: dos secciones, 60 alumnos inscriptos.

Objetivos pedagógicos: entre los enunciados figuran “concientización sobre la necesidad de un acercamiento hacia la cultura aborigen”, y “promover y organizar en el Jardín de Infantes actividades que nos permitan un mejor conocimiento de la misma”.



aprendizajes, atendiendo a las desigualdades iniciales... Para ello es necesario una identificación de las necesidades, un reconocimiento de las realidades socio-culturales para brindar coherencia pedagógica con un profundo respeto hacia las diferencias individuales y poder construir nuevas metodologías que comprendan al niño en su contexto de vida. Por sobre todo es necesario un docente capaz de efectuar una revisión crítica de la práctica cotidiana, capaz de brindar respuestas adecuadas a los niños de sectores más carenciados.”

Proyecto: **Mejoramiento de la oferta educativa en el Nivel Inicial para una auténtica igualdad de posibilidades**

Institución: Jardín N° 403 conjuntamente con la Escuela Superior Docente N° 802

Provincia: Chubut

Localidad: Comodoro Rivadavia

Características de la escuela: el establecimiento tiene doce secciones y la matrícula es de 258 niños

Objetivos pedagógicos: “Mejorar la calidad de la oferta educativa promoviendo una mayor equidad en la propuesta pedagógica y asegurar la calidad de los futuros

Proyecto: **Huerta-granja en el Jardín de Infantes**

Institución: Jardín N° 21 “Huella de vida”

Provincia: Neuquén

Localidad: Barrio Islas Malvinas de la ciudad de Neuquén

Características de la escuela: la matrícula es de aproximadamente 450 niños, distribuidos en dos turnos

Objetivos pedagógicos: entre otros, proponen: “Promover el aprendizaje y desarrollo de los niños a través de experiencias y contacto directo con la naturaleza, integrando la familia al proceso educativo... Promover a través del contacto con fenómenos natu-



rales el espacio para:

- la observación, exploración, el cuestionamiento, la experimentación y el juego.
- la construcción de capacidades de relación, comparación, asociación, análisis, síntesis y transferencias'.

---

Proyecto: **Mi vergel: Iniciación a las Ciencias Naturales**

Institución: Jardín de Infantes de la Escuela Hogar N° 114, J.I.N. N° 6.

Provincia: La Pampa

Localidad: Santa Rosa

Características de la escuela: el Jardín de Infantes funciona en una sala en el turno mañana con 15 alumnos aproximadamente.

Objetivos pedagógicos: lograr que el niño construya sus conocimientos a través del contacto en su vida cotidiana con los fenómenos naturales y estimularlo para que este aprendizaje le permita alcanzar los logros deseables del nivel inicial. "Este proyecto se basa en la construcción del conocimiento a través de la introducción de la enseñanza de las Ciencias Naturales en el Jardín de Infantes."

---

Proyecto: **El vivero escolar**

Institución: Jardín Maternal y de Infantes N° 32

Provincia: Chaco

Localidad: Resistencia

Características de la escuela: el Jardín cuenta con once secciones y una matrícula de 218 alumnos inscriptos.

Objetivos pedagógicos: concientizar a toda la comunidad en el cuidado y atención de las plantas como recurso renovable e indispensable para una vida saludable.

Proyecto: **Experiencias de vida en la huerta**

Institución: Escuela provincial de Nivel Inicial N° 422 "Martha A. Salotti" conjuntamente con Escuela N° 740 EMETA

Provincia: Chubut

Localidad: Trevelín

Características generales: "La Escuela N° 422, es la única escuela provincial de Nivel Inicial en la localidad. Es una escuela de segunda categoría, con dirección itinerante. Por carecer de edificio propio se han distribuido salas en todas las escuelas primarias de Trevelín."

Objetivos pedagógicos: enseñanza de contenidos de las Ciencias Naturales y Sociales a través de la confección de una huerta y la construcción de un invernáculo.

---

Proyecto: **Didáctica de las Ciencias Naturales para el Nivel Inicial**

Instituciones: Jardines de infantes N° 12 y N° 24 junto con el Equipo Sur de Educación en Ciencia.

Provincia: Neuquén

Localidad: San Martín de los Andes

Características de las escuelas: el Jardín de Infantes N° 12 tiene una matrícula de 250 alumnos distribuidos en cuatro secciones de 4 años y seis secciones de 5 años. El Jardín de Infantes N° 24, tiene catorce

secciones de 5 años y un total de 350 alumnos.

Objetivos pedagógicos: entre sus objetivos se plantea: “aportar un espacio institucional de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en el área de las Ciencias Naturales para el Nivel Inicial [...] permitiendo que el accionar esté contextualizado en la realidad vigente, y a partir de aquí intentar un proceso de transformación en la práctica pedagógica.”

Proyecto:           **Organicemos nuestro accionar pedagógico desde una perspectiva actual**

Institución:       Escuela Jardín de Infantes N° 3 “Semillita”

Provincia:        Corrientes

Localidad:        Departamento de Esquina

Características de la escuela: “La Escuela Jardín de Infantes N° 3, es la única institu-

ción de Nivel Inicial en la localidad de Esquina. Agrupa cuatro secciones que atienden a una población escolar de 100 niños [...], con un porcentaje considerable de niños carenciados.”

Objetivos pedagógicos: “[...] se intenta elaborar en este proyecto una organización de los contenidos de las áreas fundamentales: Lengua, Matemática y Ciencias Sociales y Naturales, con objetivos claros y alcanzables, y una estructuración de situaciones de aprendizaje cuyo desarrollo tenderá al logro de aquéllos. Los objetivos servirán de pautas claras hacia donde dirigir el enfoque adoptado. Las situaciones de aprendizaje, servirán de orientación a las docentes, que las analizarán en función de cada grupo de niños y de acuerdo [...] al diagnóstico que realice, seleccionará las más apropiadas [...].”





*Retomamos los proyectos detallados en la Ida para analizarlos desde las perspectivas señaladas. La referencia no es exhaustiva, se toman los aspectos de los proyectos, relatos, testimonios e informes presentados considerados relevantes para profundizar en los temas planteados.*

## LA ESCUELA: UN ÁMBITO DE ENCUENTRO ENTRE DIFERENTES CULTURAS



Las características de la población que asiste a nuestras escuelas es un elemento importante para planificar el accionar de cualquier institución educativa y es un rasgo especialmente atendido por las escuelas con las que trabaja el **Plan Social Educativo**.

Muchas escuelas, en especial las que pertenecen al **Plan Social**, son lugares donde se refleja la heterogeneidad cultural de nuestro país. Migraciones internas, migración desde los países limítrofes, colonias de inmigrantes europeos, arraigo de culturas indígenas de antigua data, son algunos de los procesos que han conformado la población actual de nuestro país y producen una configuración muy específica de la población que asiste a las escuelas. Cuando se habla de que la escuela se halla inserta en un marco social, la

sociedad no se limita a “poner el marco”, por el contrario, se cuele dentro del aula, y lo hace de varias formas.

“Los alumnos, hace ya tiempo que se sabe, no llegan a las escuelas con sus mentes vacías, traen consigo las representaciones del grupo social al que pertenecen, representaciones que seleccionan y descontextualizan las informaciones que reciben para que puedan integrarse a sus estructuras de pensamiento ya constituidas”<sup>1</sup>. Los alumnos traen saberes de sus familias sobre construcción de viviendas, hierbas medicinales, cocina local, diferentes tipos de actividad artesanal, saberes asociados a la producción de artefactos

1 PEDRA, José Alberto. “Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo” 1993. En *Em aberto*, año 12, número 58. Brasília, abril/ junio de 1993.

para el trabajo; pero también imágenes del mundo, formas de relación construidas en la experiencia familiar... Por lo tanto, es necesario referir sus saberes desde la perspectiva de su multiplicidad.

El Jardín de Infantes N° 44 "María Teresa Pomi" de la provincia de Santa Cruz, se planteó la necesidad de realizar una tarea de revalorización de las diferentes culturas de la población que concurre a la institución. La problemática que generó el proyecto se centró en lo que la escuela define como "auto-marginación" de los niños y sus familias:

*"Las características de conformación de nuestra comunidad, con una cultura disímil, ya que un gran porcentaje de padres son extranjeros (chilenos y bolivianos) de clase baja y media-baja, provocan la necesidad de reflexión por cuanto hay una fuerte opinión circulante respecto de que su aporte a la educación no sirve y no es tenido en cuenta, resultando en una automarginación. [Esto lleva a la institución a plantearse la realización] de tareas previas para revertir este contrato social tácito."*

*Jardín de Infantes N° 44 "María Teresa Pomi", provincia de Santa Cruz.*

Surgió así el interés por retomar y valorar los saberes de la comunidad donde la institución está inserta. Para esto se pensó en apelar a las personas mayores como valiosos informantes y representantes de las pautas culturales de una colectividad específica:

*"Hay muchas actividades en las cuales ellos pueden ser partícipes o protagonistas [...]. De esta manera no se perderá esa memoria colectiva que mantiene la identidad de un pueblo y*

*de su gente. Quizás comencemos a valorar un poco más lo nuestro, lo que nos pertenece y nos antecede y no sobrevalorar lo que viene de 'afuera' [...]."*

*[Las personas mayores son] una fuente de información totalmente propicia para el docente, que proviniendo de otra matriz cultural, se instala en la comunidad [...]; es estimulante para la comunidad [...], forjar relaciones sólidas que reparen el divorcio actual entre el aula y la vida real."*

*Jardín de Infantes N° 44 "María Teresa Pomi", provincia de Santa Cruz.*

Cuando la propuesta de la escuela no reconoce las características socio-culturales de la población que atiende, la divergencia entre los códigos propios y los que circulan en la escuela genera desconcierto en los alumnos: su universo interpretativo no les permite descifrar cuáles son las pautas "válidas" y por lo tanto esperadas dentro de la realidad institucional. Como el Jardín de Infantes N° 44, muchas escuelas son sensibles a este problema y han comenzado a concebir estrategias que apunten a resolver esa *desvinculación cultural*. Reflexionando sobre esto, el equipo responsable del proyecto "Acercamiento a la cultura indígena en el Nivel Inicial" de la provincia del Chaco, señala:

*"Generalmente, el maestro rural es individualizado por los aborígenes como un representante de esa extraña cultura que le quieren*



*imponer, lo que impide el verdadero acercamiento entre ambos y por ende, específicamente entre ambas culturas. Sin querer, a veces el maestro, tratando de "civilizar", está realmente destruyendo una cosmovisión indígena, pautas socio-económicas valiosas, una lengua original y rica en connotaciones adecuadas a su ambiente cultural y una tradición de milenios". (Más adelante agregan) "A quien quiera seguir nuestros pasos les recordamos [esta frase]: 'Respete a mi hijo, él tiene derecho a ser él mismo. Él tiene una cultura quizás más antigua que la suya. Él tiene valores significativos y una experiencia rica y*

*58 y N° 21, del Jardín de Infantes anexo a la escuela UEP N° 30, y supervisoras técnicas (zona 2 y 4, región 1), provincia del Chaco.*

Percibir el sentido y comprender las particularidades de un modo de vida diferente del propio, es necesario para cada equipo docente cuando elabora una propuesta pedagógica que se propone contextualizar la enseñanza. Es valioso para nosotros mismos, co-



*variada. Por más extraño e incomprensible que le parezca, usted no tiene derecho de hacer o decir nada que le indique a él que ese pasado no es satisfactorio. Además, las experiencias de mi hijo han sido tan intensas y significativas como las de cualquier niño... por todo eso le pido: respete a mi hijo (de una madre indígena a una maestra)."*

*Directora general, directores y maestros del Centro Marechal, Jardines Maternal y de Infantes N° 30, N°*

mo docentes, en tanto nos permite ampliar nuestra capacidad para conocer y comprender a nuestros alumnos: si reflexionamos sobre la naturalidad con la que percibimos nuestras costumbres, nuestra manera de organizarnos, nuestras creencias y valores; si desarrollamos sensibilidad hacia estilos de vida diferentes, podremos anticipar que para las demás personas -entre ellos, muchos de nuestros niños- 'lo natural' puede diferir de nuestras apreciaciones.

Los maestros del Jardín de Infantes N° 403 de Comodoro Rivadavia (Chubut), concuerdan con:

*"...la necesidad de orientar (el curriculum), la propuesta de enseñanza a una lógica de la heterogeneidad, flexibilizando y adecuándola a las necesidades básicas de aprendizaje de los niños."*

*Jardín de Infantes N° 403, de Comodoro Rivadavia, provincia de Chubut.*

Este reconocimiento de necesidades posibilita ayudar a todo niño a conocer, comprender y proyectarse hacia otras realidades, transponiendo los límites de su entorno próximo<sup>2</sup>.

"El conocimiento de la diversidad entre los seres humanos, tanto en relación con los modos de vida, como respecto de las creencias, pasando por los diferentes rasgos físicos, permite también, asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros.

Dicho conocimiento, por otra parte, enriquece la experiencia personal en la medida que le permite a cada ser humano reconocer su condición de miembro de una cultura y de una historia forjadas a través de las actividades, los esfuerzos y los afanes de quienes lo han precedido"<sup>3</sup>.

*El Jardín N° 21 de la provincia de Neuquén, señala:*

*"La población del lugar es de origen chileno, boliviano, y argentino, lo que la hace particularmente heterogénea en relación a su cultura por diferentes regiones, valores, tradiciones y costumbres y además cambiante por su continua movilización de habitantes.[...] En una actitud superadora, la institución año a año busca nuevas estrategias que le permitan el acercamiento e intercambio con la comunidad compartiendo la tarea de educar al niño e intentar permanentemente una acción transformadora de la realidad."*

*Jardín de Infantes N° 21, provincia de Neuquén.*

En el caso particular de la migración familiar, se produce una ruptura cultural ya que las familias deben realizar un esfuerzo por "adaptarse" al nuevo contexto en que comienzan a vivir. La escuela desempeña un papel importante en el proceso de adaptación de los niños, valorando la cultura de los diferentes grupos que conforman la comunidad escolar, y procurando un acercamiento de la propuesta de enseñanza a los saberes que los alumnos traen.

Los maestros no se limitan a relevar las características de heterogeneidad de la población. Este reconocimiento es simplemente un punto de partida que, en la línea de la contextualización, permite pensar en proyectos para mejorar la calidad de la educación.

<sup>2</sup> HURTADO, Carlos. "Escuela rural, producción y trabajo- una trama compleja de relaciones inquietantes". En MATERÍ, Lilia (1991): Educación y trabajo productivo en la posmodernidad. Buenos Aires, La Colmena, 1991.

<sup>3</sup> Ministerio de Cultura y Educación/ Consejo Federal de Educación. Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Primera edición 1995. Páginas 171 y 172.



## UNA ENSEÑANZA SENSIBLE A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA POBLACIÓN ESCOLAR

Se advierte la relevancia de las características de la población que asiste a las escuelas bajo proyecto en el **Plan Social Educativo** cuando, como en el Jardín de Infantes N° 403 "Domingo Faustino Sarmiento" de la provincia de Chubut, circunstancias externas promueven una modificación abrupta de la población que históricamente concurría a la escuela. La obligatoriedad de la escolaridad a partir de la sala de 5 años, establecida en la **Ley Federal de Educación**, implicó cambios en la conformación de la matrícula del Jardín, que obligaron a los actores institucionales a replantear su tarea. Tal como ellos señalan:

*"Durante el año 1993 han surgido hechos significativos que modificaron notablemente la comunidad del Jardín. Es la primera vez en los 44 años de labor del establecimiento educativo, que no se [abrió la inscripción para] niños de 4 años. Ante la inminente obligatoriedad del nivel, las vacantes existentes en el mes de marzo, se ofrecieron para niños de 5 años que no cuentan con jardines en sus barrios o son excedentes de otros establecimientos provinciales. Recibimos niños de distintos barrios periféricos (Barrio San Martín, La Floresta, Las Flores, Máximo Abásolo, Quirno Costa, etc.)."*

*Jardín de Infantes N° 403 "Domingo Faustino Sarmiento", provincia de Chubut.*

Como resultado del diagnóstico que para los docentes "demandó mucho tiempo y esfuerzo", se obtuvo la siguiente información:

- Grupos sumamente heterogéneos,
- diversas realidades socioeconómicas y socio-culturales,
- desconocimiento por parte de los docentes del contexto y de la realidad familiar de los niños (códigos sociales diversos),
- respuestas metodológicas no siempre acordes con las diferencias y/o intereses de los distintos grupos (...).

*Todo ello incidió para que los niños más necesitados, no lograran satisfactoriamente las adquisiciones básicas en el nivel educativo".*

*Jardín de Infantes N° 403 "Domingo Faustino Sarmiento", provincia de Chubut.*

Frente a esta situación, la información de la que dispone la institución en relación a las características de la población escolar se torna insuficiente, y se hace necesario generar acciones que permitan ahondar en el conocimiento de los alumnos, de sus familias, de sus valores, sus costumbres, estilos de vida, etc., para repensar la enseñanza que hasta entonces venía ofreciendo la institución.

Las investigaciones y el replanteo realizado por muchas escuelas desde su práctica permiten afirmar que, cuando se conocen los saberes y conocimientos que los niños han construido en los diversos ámbitos en los que transcurre su vida cotidiana, la propuesta educativa se acerca a las necesidades, significados, formas de comunicación, etc., que constituyen el marco a partir del cual interpretan el mundo. Esto facilita el aprendizaje. Cuando los niños encuentran una expresión más acorde a su vida cotidiana en los contenidos y en la dinámica escolar, es probable que tengan una experiencia escolar más significativa. Tomemos como ejemplo los siguientes contenidos de las Ciencias Sociales:

## Bloque 2: el tiempo de la comunidad.

### Los tiempos personales y los tiempos comunes:

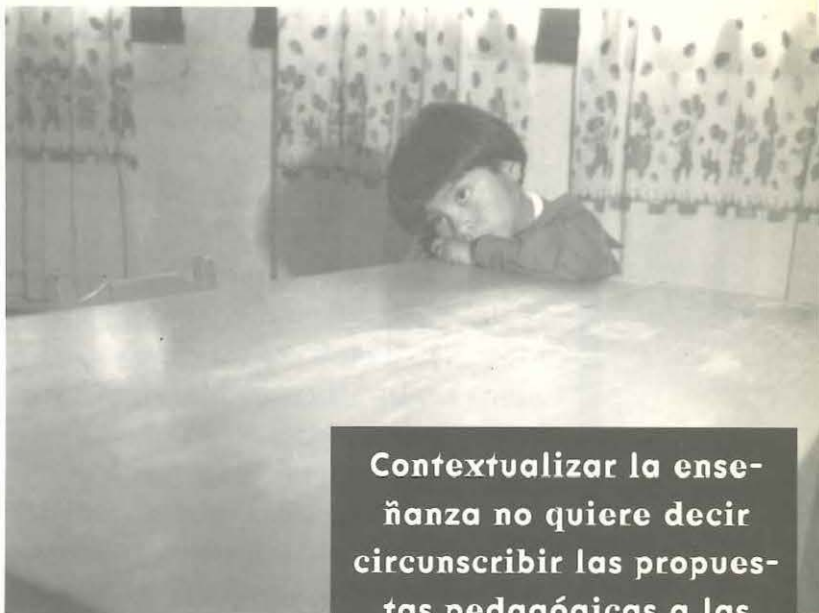
El tiempo de trabajo y el tiempo de descanso. Cambios en la organización del tiempo según la zona, las costumbres, estilos de vida y época del año.<sup>4</sup>

Históricamente, en el nivel inicial el tiempo de trabajo y de descanso se proponía como “tema” al aproximarse las vacaciones. Los fines de semana también ofrecían una buena oportunidad para hacer referencia al descanso y su relación con las costumbres y estilos de vida familiares. Partíamos del supuesto de que los sábados y domingos eran días de encuentro entre los miembros de la familia, que todos descansaban y que, con distintas variantes, esta estructuración era similar para todos.

Si abordamos estos contenidos con un grupo de niños de un jardín perteneciente al **Plan Social Educativo**, por ejemplo, en el interior de alguna provincia del norte argentino, donde muchas de las familias trabajan en el campo, en la siembra, en la cosecha, en la cría de animales, etc, ¿podemos manejarlos con los mismos supuestos? ¿Cómo procesarán estos niños la idea de que los fines de semana son para hacer una pausa en las labores habituales?

No se trata de ofrecer a quienes viven en medios rurales un concepto de *fin de semana* específico y diferente del que se ofrece a los niños de medios urbanos, sino que unos y otros puedan conocer que en otros sitios y aún dentro del contexto en el que ellos viven, existen otras realidades con características que difieren de la propia.

Es necesario que la enseñanza considere la realidad en dos sentidos. Por un lado tomar



**Contextualizar la enseñanza no quiere decir circunscribir las propuestas pedagógicas a las experiencias cotidianas de los niños, sino tener en cuenta estas experiencias para ampliarlas todo lo posible.**

un recorte de la misma (próximo al contexto donde viven los niños) como objeto de estudio, para abordarla en su complejidad desde diferentes enfoques y desde

allí ampliar la propuesta de enseñanza hacia realidades menos conocidas. Por otro lado, partir de lo que los sujetos traen, su cultura, sus formas de conocer, de entender, sus valores, sentimientos y prácticas. Esto es lo que entendemos como **contextualizar la enseñanza**. Se apunta a la resignificación del currículum y de las formas de trabajo dentro de la institución, teniendo en cuenta:

1. la identidad socio-cultural de los alumnos,
2. que los contenidos son herramientas que posibilitan acercarse a la realidad para pensarla, explicarla y comprenderla desde una óptica particular.

<sup>4</sup> CBC para el Nivel Inicial, página 53.



## CONOCIMIENTO Y POBLACIÓN ESCOLAR

“Los componentes culturales convertidos en contenidos del currículo ofrecen oportunidades diferentes de conexión entre la experiencia escolar y la extraescolar, según los saberes cotidianos de los alumnos”<sup>5</sup>. Podemos retomar el ejemplo referido al tiempo de trabajo y descanso, tradicionalmente incluido como contenido de la enseñanza en el nivel. ¿Cuál será la idea que tienen los alumnos acerca de qué es el trabajo, o en relación a qué son las vacaciones? Probablemente la representación que tengan respecto de estos conceptos será distinta, ya que sus experiencias de vida también lo son. Cualquier propuesta pedagógica que pretenda ser significativa para la población escolar, debe partir del reconocimiento de los saberes, prácticas, vivencias y representaciones de los niños. Se ha señalado que “si el conocimiento ha de ser utilizado por los estudiantes para dotar de significado a su existencia, los educadores tendrán que servirse de los valores, creencias y conocimientos de los alumnos como una parte importante del proceso de aprendizaje...”<sup>6</sup>.



Esto no apunta a circunscribir las propuestas pedagógicas a las condiciones de existencia de los niños; si así fuera, nuestras iniciativas institucionales dejarían pasar la oportunidad de ampliar el horizonte de experiencias de los alumnos, y reduciría sus oportunidades de llegar a las metas socialmente establecidas para la enseñanza. Se trata de plantear la enseñanza teniendo en cuenta sus conocimientos y prácticas sociales como punto de partida, para aportarles nuevos conocimientos desde la consideración valorativa de lo que los alumnos son. Esto tiene un impacto directo en la programación de la enseñanza. Analizaremos un ejemplo.

La familia, el trabajo, la vivienda, son temas recurrentes en el nivel inicial. Una de las propuestas del proyecto elaborado por el personal directivo y docente de la Escuela Jardín N° 3 de la provincia de Corrientes, programó una actividad relacionada con “la historia de cada uno”. Uno de sus objetivos era que el niño confrontara sus conocimientos sobre la estructura de su familia con otras, ampliando su visión. Entre otras, se sugirió la siguiente actividad:

*“Solicitar que en la casa cada uno dibuje su familia completa representando a todos los que él considera su familia. Pedir a los padres [u otra persona] que anoten todos los datos posibles sobre la composición de la familia, sus trabajos y actividades, ocupaciones del tiempo libre, presencia o no del padre y de la madre, otros adultos signifi-*

<sup>5</sup> PEDRA, José Alberto (1993). “Currículo e conhecimento: níveis de seleção do conteúdo”. En *Em aberto*, año 12, número 58. Brasília, abril/junio de 1993. Página 35.

<sup>6</sup> GIROUX, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós/MEC. Página 111.



## LA IMPORTANCIA DEL TRABAJO EN EQUIPO

*cativos, cuidado de la salud, alimentación, los hermanos, características en relación al niño, escolaridad, las fechas que les gusta festejar, [...] que valores son importantes para la familia.*

*• Intercambiar los dibujos, comparar con su familia.*

*• Presentar cada uno a su familia. Leer la información traída.*

*• En pequeños grupos: buscar coincidencias o cosas en común.*

*• En grupo total: contar las coincidencias que se encontraron en cada grupo pequeño. Confrontar con los demás a ver si se repiten las mismas o [hay] otras [...]"*

*Escuela Jardín N° 3, Dpto. de Esquina, provincia de Corrientes.*

Estos intercambios posibilitan ampliar las ideas de los alumnos sobre las familias, permitiéndoles conocer la particularidad de otras conformaciones. "Conocer otras realidades, confrontar sus experiencias con las de otros, a veces alejados en el tiempo y en el espacio, ayudará a que las niñas y los niños construyan su propia identidad y asuman una actitud de respeto y comprensión frente a otras formas de vida social y natural"<sup>7</sup>. Quienes trabajamos con los niños tendremos que poner cuidado, ya que nuestras propias concepciones y valoraciones se ponen en juego en las prácticas cotidianas y tienen una fuerte incidencia en el proceso de enseñanza.

<sup>7</sup> CBC para el Nivel Inicial, página 43.

En ocasiones en las escuelas se ponen de manifiesto dificultades ante las cuales los docentes en forma aislada e individual, no encuentran respuestas adecuadas. Frente a esa situación, existen diferentes alternativas: estrategias para el trabajo mancomunado con el personal del propio establecimiento, con representantes de la comunidad, y encuentros con grupos de pares pertenecientes a otras escuelas. Esto aportará elementos y nuevas miradas para repensar los acontecimientos con otro enfoque.

Invitar a los miembros de la comunidad educativa para pensar conjuntamente los problemas que se les plantean a las escuelas y los posibles cursos de acción, contribuirá con otras perspectivas de análisis y posibles vías de intervención. El apoyo de los otros aportará energías al equipo para afrontar situaciones difíciles.

La idea de potenciar los esfuerzos individuales y dispersos, a través de la labor conjunta y sistemática, no se reduce a la búsqueda de soluciones ante situaciones problemáticas coyunturales. Los docentes del Jardín de Infantes N° 32 del barrio San Cayetano, provincia del Chaco, comenzaron una experiencia de trabajo conjunto. Tal como ellos lo señalan:

*"Al sentirnos cómodas trabajando junto a nuestras compañeras, unificando criterios, brindando a los niños un ambiente afectivo, seguro y estable, comprobamos que en equipo se pueden lograr mejores resultados que planifican-*



do y proyectando a solas con nuestro grupo de alumnos. [...] Así surgió la necesidad de los talleres en las reuniones de personal. Fue nuestra decisión terminar con las reuniones de personal tradicionales donde se asiste como simple espectador con una actitud pasiva para recibir las directivas. Con los talleres para docentes comenzamos a desarrollar actitudes participativas.

Nos fijamos objetivos comunes y estos encuentros se transformaron en reuniones productivas que nos permitieron el crecimiento personal. Los cambios fueron progresivos originados siempre en las demandas docentes”.

*Jardín de Infantes N° 32, barrio San Cayetano, provincia del Chaco.*

Una forma de trabajo mancomunado especialmente valiosa para el nivel inicial, son los proyectos tendientes a la articulación entre los maestros del nivel inicial y los docentes del primer ciclo de la escuela primaria. Otra experiencia de trabajo interinstitucional cooperativo se produce cuando los establecimientos solicitan asesoramiento técnico para aquellas tareas que requieren de un conocimiento específico:

*“[...] cómo se conduce un invernadero, estará a cargo de una bióloga y un ingeniero agrónomo como profesionales y con un padre que trabaja en un establecimiento comercial de compra-venta y cuidado de semillas, como técnico”*

*Jardín de infantes N° 114, Santa Rosa, provincia de La Pampa.*

Cuando los distintos establecimientos desarrollan canales de comunicación entre sí, manifestando sus dificultades y difundiendo sus proyectos, se abre un espacio cualitativamente distinto que permite pensar en el de-

sarrollo de actividades compartidas. Así, entre los objetivos propuestos por la Escuela Jardín N° 3 de la provincia de Corrientes, se plantea el siguiente:

*“Que la institución, como representante del Nivel Inicial de la localidad, aporte este trabajo al Instituto de formación de Docentes Jardineras de esta ciudad, poniéndolo a su consideración e invitando a su análisis y aplicación, dado que sus alumnas realizan prácticas en esta Escuela.”*

*Escuela Jardín N° 3, provincia de Corrientes.*

En el caso del Jardín de Infantes N° 32 de la provincia del Chaco, la difusión de sus objetivos y del plan de trabajo a la comunidad, dio lugar a situaciones no previstas que desencadenaron actividades de un alto valor pedagógico:

*“Nos sorprendió el interés despertado en los adolescentes de la escuela de Nivel Secundario del barrio. Cuando tienen “hora libre” piden permiso para venir al Jardín y en compañía de su preceptora y la maestra jardinera, realizan algunas labores en el vivero, nos ayudan a preparar la tierra para sembrar, riegan las plantas y sacan los yuyos de los canteros”.*

*Jardín de Infantes N° 32, provincia del Chaco.*

La elaboración de proyectos comunitarios y el replanteo de propuestas curriculares, son otras de las tareas que pueden emprenderse en forma compartida.

*"[...] sería una primera experiencia en la localidad, de trabajo entre dos niveles tan distintos (medio e inicial). [...] la dirección de la escuela N° 740 (Proyecto EMETA, de nivel medio) comprometida con este proyecto, implementará el sistema de "Padrinazgo o Tutoría", es decir que el alumno de nivel medio realizará tareas conjuntas con el nivel inicial, aportándole sus conocimientos, ayudando en el manejo de las herramientas [...] Los alumnos de segundo y*

*tercer año que llevan ya adquiridas conductas y conocimientos sobre el manejo de huertas familiares ... pueden realizar con los niños del Jardín, una experiencia totalmente nueva y positiva [...] al contar con apoyo técnico desde la escuela N° 740, los docentes de la escuela N° 422 (nivel inicial) puedan efectuar una mayor y mejor tarea, disponiendo del material necesario, ya sea agrícola como bibliográfico."*

*Escuela N° 422 y Escuela N° 740,  
Trevelín, provincia de Chubut.*





## UN ACERCAMIENTO A LOS CONTENIDOS EN EL NIVEL INICIAL

### Los "intereses" y los contenidos

Históricamente, el nivel inicial ha enfatizado la necesidad de plantear la tarea en base a los intereses infantiles. Este énfasis fue consecuencia de un cambio en la concepción de infancia: de una situación previa en que era pensado como un adulto en miniatura, el niño comenzó a ser entendido como un sujeto con características propias, diferentes de las del adulto, por lo que -entre otros factores- para planificar la enseñanza se hacía necesario tener en cuenta lo que ellos manifestaban como inquietudes.

Por otro lado, esta idea es solidaria con un cambio en la concepción de aprendizaje humano: de una situación previa en que el sujeto era pensado como una *tabla rasa* que había

que "llenar" con información para transformarlo en un sujeto educado, se empieza a considerar la intervención de la acción cognitiva del sujeto, cuyas características, ideas y marcos de referencia son de una importancia crítica en el aprendizaje.

Estos cambios en las conceptualizaciones generaron prácticas de enseñanza en el nivel inicial sensibles a los intereses y posibilidades de los niños. Sin embargo, tuvieron su costo problemático: derivaron en los hechos en reemplazar la planificación del docente anticipando lo que se propone enseñar, por la organización espontánea de la actividad siguiendo los emergentes que manifiestan explícitamente los niños. Tal como plantea el siguiente informe:

*"Se parte del supuesto que la propuesta de enseñanza debe fundarse en los intereses de los niños, por lo que se los recoge en el momento interactivo, construyendo de este modo una práctica de tipo espontaneísta y sin posibilidades de previsión".*

*Jardín N° 403 y equipo técnico de la Escuela Superior Docente N° 802, provincia de Chubut.*



Como se desprende de lo señalado por estos docentes, la enseñanza no puede quedar librada a la decisión de los estudiantes en función de lo que algunos pueden manifestar.

*"Otro criterio de selección de contenidos en Ciencias Naturales es el de "emergente", muy unido al supuesto de que si el tema surge del grupo, se garantiza el interés por la tarea."*

*"Una vez los chicos trajeron plantas, que me sirvió para trabajar con otras áreas, por ejemplo la familia, la casa, pero ellos no proponen nada para trabajar ciencias..."*

*Jardines de infantes N° 12 y N° 24  
y Equipo Sur de educación  
en Ciencias, provincia de Neuquén.*

De lo señalado por los docentes de Neuquén, surge que planificar la enseñanza en base a los "emergentes" grupales puede significar una interminable espera por parte del maestro.

Algunos maestros plantean reparos a la alternativa de proponer el aprendizaje de contenidos que no surjan espontáneamente del grupo. Al respecto cabe acercar algunas reflexiones<sup>8</sup>.

Es cierto que los niños tienen auténticas inclinaciones persistentes y naturales hacia el conocimiento, la exploración y el descubrimiento, que deben ser consideradas como fundamentales para proyectar la enseñanza; pero no necesariamente abarcan todo lo que se supone que deben aprender, y por eso la escuela no debería limitarse a ellas.

Por otro lado, entre los intereses de los niños hay también inclinaciones fluctuantes, momentáneas, circunstanciales muchas veces generadas a partir de la sociedad de consumo.

Tal es el caso de los dibujos animados y las series televisivas de moda, que inspiran muchos de los juegos infantiles. Estos intereses son aún menos estables que las inclinaciones persistentes y naturales de los niños de las que hablábamos antes, y por ello resultan insuficientes para proyectar la enseñanza.

Por ambas razones, si bien es una estrategia plausible relevar los intereses de los alumnos y orientar parte de la propuesta en función de los mismos, es el docente el responsable de definir la propuesta de enseñanza atendiendo a los objetivos y contenidos seleccionados como valiosos en el currículo y por lo tanto necesarios de ser enseñados.

Finalmente, teniendo en cuenta que los considerados emergentes grupales sólo representan a aquellos niños que pueden exponer lo que les interesa, y que se manifiestan en forma verbal, esta situación puede llevar a un involuntario desconocimiento de los intereses de aquéllos que permanecen silenciosos en la escuela. En estos casos es especialmente necesario "crear las condiciones para que los alumnos demuestren explícitamente necesidad o interés por el tratamiento de un determinado tema"<sup>9</sup>, pero también proponer temas decididos por el maestro y posibilitar que ellos se entusiasmen por algo en lo que no habían reparado.

<sup>8</sup> Algunas de estas reflexiones están inspiradas en los agudos comentarios que realiza Hilda Weissmann en su trabajo "Qué enseñan los maestros cuando enseñan ciencias naturales, y qué dicen querer enseñar". En WEISSMANN, Hilda : *Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires, Paidós. 1993. Página 43.

<sup>9</sup> WEISSMANN, Hilda, op. cit., página 43



## Los procesos de enseñanza, los contenidos y el aprendizaje significativo

Entre los objetivos propuestos en el proyecto elaborado por el Jardín N° 114 de la provincia de La Pampa, figuran:

• *“Lograr que el niño construya sus conocimientos a través del contacto en su vida cotidiana con los fenómenos naturales[...]”.*

• *“Estimular al niño para que este aprendizaje significativo permita alcanzar los logros deseables del Nivel Inicial.”*

*Jardín N° 114, provincia de La Pampa.*

El *aprendizaje significativo* es un concepto que ha alcanzado una amplia difusión en estos últimos años y que en la actualidad es empleado con diferentes sentidos. Como analizamos en el apartado anterior, en ocasiones se piensa que los niños realizarán un aprendiza-

je significativo si la propuesta de enseñanza se basa en lo que manifiestan y en lo que se interpreta como sus intereses. Esta idea nos remite a uno de los sentidos que se le atribuyen al concepto de significatividad. Se consideran significativos aquellos contenidos que se estiman como interesantes para un grupo de niños. Pero creemos que sería conveniente relativizar esta relación. Los contenidos de la enseñanza se definen también por su significatividad social: “los conocimientos son construcciones histórico-sociales que se han elaborado, conservado y transformado a partir de los problemas que se suscitan en los diferentes contextos socioculturales. El conocimiento así considerado es un bien cultural al que todos tienen derecho a partir de criterios de equidad y justicia social”<sup>10</sup>. Por esta razón, la enseñanza no puede restringirse a los contenidos significativos en un sentido individual.

Que el aprendizaje es significativo tiene, además, un sentido elaborado en la década

10 CBC para el Nivel Inicial, página 27.



del '70 por el psicólogo educacional David Ausubel y recogido desde entonces por numerosas propuestas educativas. Ausubel plantea el concepto de *aprendizaje significativo* en oposición al aprendizaje *mecánico o por repetición*. Este autor nos dice: "la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe [...], con su estructura cognitiva"<sup>11</sup>. En otras palabras, el aprendizaje será significativo en la medida en que el sujeto que aprende pueda establecer relaciones esenciales entre lo que ya sabe y lo que se le enseña. Contrariamente al aprendizaje repetitivo, no se trata de una incorporación mecánica de nuevos conocimientos, sino de una construcción reflexiva que apunta a la búsqueda de sentido.

Dicha significatividad requiere de diversas condiciones. Ausubel destaca por un lado, la significatividad *lógica* del material (o de los contenidos que el docente se propone enseñar), que se refiere al grado de organización y coherencia interna que hace que el material sea *potencialmente significativo*. Por ejemplo entre los propósitos planteados por la escuela N° 422 de la provincia de Neuquén figuran los siguientes:

*"Que los niños:*

- *Observen el crecimiento de las plantas.*
- *Aprendan a cuidar y cultivar plantas útiles para su alimentación.*
- *Reconozcan que las plantas necesitan tierra, luz solar y agua para vivir.*
- *Descubran que las semillas de una planta, nacen de otras de igual naturaleza".*

*Escuela N° 422, Trevelín,  
provincia de Neuquén.*

Para enseñar los contenidos que se desprenden de estos propósitos, los docentes de esta escuela habrán elaborado una secuencia que les permitirá seleccionar las actividades y contenidos en función de su significatividad lógica. Una forma de organizar algunos de los contenidos con un criterio lógico puede ser:

- Las plantas como seres vivos. Algunas características: reproducción, nutrición, adaptación.
- Algunas necesidades de las plantas para vivir: suelo, luz, agua, aire.
- Cuidados que requieren las plantas. Semejanzas y diferencias (cantidad de agua, luz, tipo de suelo, etc).
- Distintos órganos que forman las plantas: flores, frutos, semillas, raíces, tallos, hojas. Sus funciones.

Por otra parte, Ausubel habla de la significatividad *psicológica*, que se produce cuando el nuevo conocimiento entra en interacción con el conocimiento existente en la estructura cognoscitiva del sujeto, que ya posee significados. En el transcurso de esta interacción, el significado lógico del material se transforma en significado psicológico para el alumno.

El significado que un determinado concepto toma para los alumnos se relaciona estrechamente con las ideas que sobre el tema han ido elaborando, "los saberes previos que alumnas y alumnos han construido en su relación social y que forman parte de su cultura experiencial"<sup>12</sup>. En relación con lo expues-

<sup>11</sup> AUSUBEL, D. P. y otros. *Psicología Evolutiva*. México, Trillas. 1976 Página 56.

<sup>12</sup> *CBC para el Nivel Inicial*, página 27.



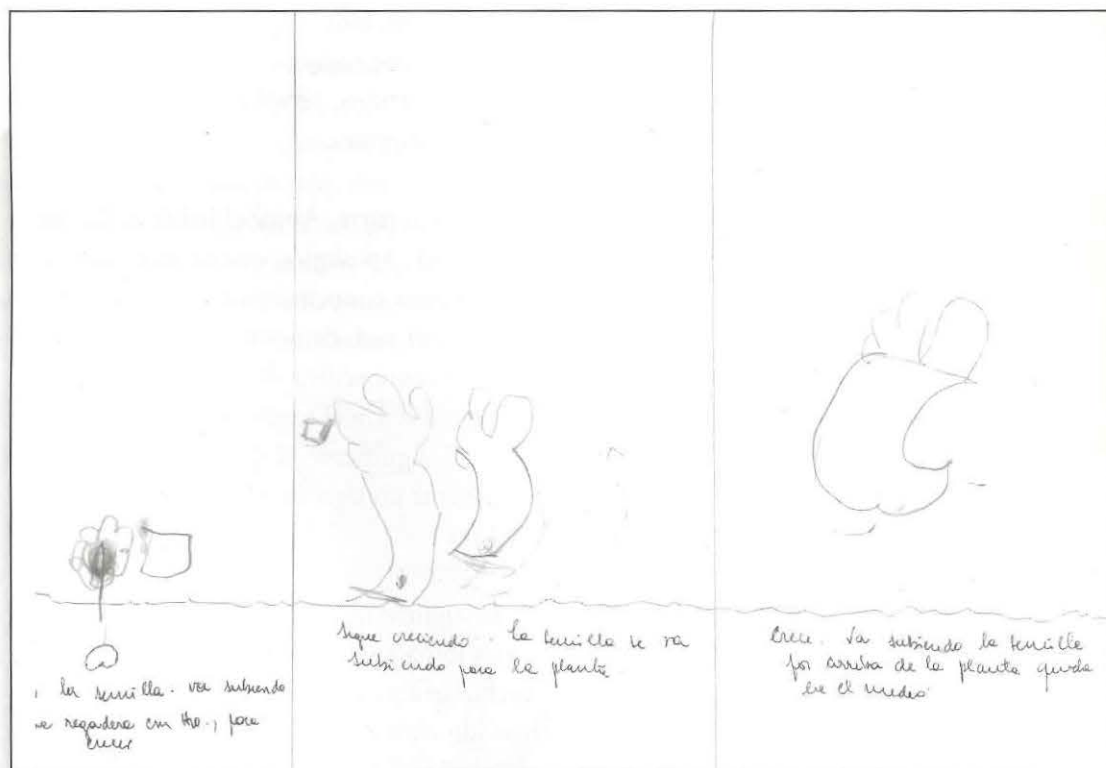
to, Laura Fumagalli señala: "Se sostiene que los conocimientos previos<sup>13</sup> constituyen sistemas de interpretación y de lectura desde los cuales los niños otorgan significado a las situaciones de aprendizaje escolar. Por lo tanto, estructurar la enseñanza a partir de dichos conocimientos es una condición necesaria para que los alumnos logren un aprendizaje significativo"<sup>14</sup>. A continuación incluiremos una crónica que explicita la interpretación realizada por algunos niños en relación con la nutrición y el crecimiento de las plantas:

*"La propuesta fue dibujar en cada cuadro qué le va sucediendo a la semilla desde que es semilla hasta que se convierte en planta."*

*En algunas salas los chicos no podían expresar la secuencia, sino que atribuían a cada cuadro una planta diferente, y no a la misma planta transformada".*

*Jardines de Infantes N° 24 y N° 12  
y Equipo Sur de educación  
en Ciencias, San Martín de los Andes, Neuquén.*

Los dibujos que siguen muestran algunas de las concepciones de los niños sobre este tema:



<sup>13</sup> Consideramos que existen muchas confusiones en relación con el concepto de "conocimientos previos" (también denominados por diferentes autores ideas previas, concepciones espontáneas, ideas intuitivas, preconceptos), motivo por el cual hemos incluido un apartado en la sección "Aportes al análisis de tema" para desarrollar esta idea con mayor profundidad.

<sup>14</sup> FUMAGALLI, Laura (1993). "La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel primario de educación no formal. Argumentos a su favor", en WEISSMANN, Hilda (comp.): Didáctica de las ciencias naturales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós. 1993 Página 28.





Después de realizar una serie de actividades a partir del armado de germinadores, los docentes registraron las ideas más generalizadas entre los alumnos:

"Sobre transformación y crecimiento:

- La semilla se transforma en flor, sube y queda dentro de la planta.
- La semilla se transforma en flor y luego en árbol.
- Cuando crece, la planta aumenta de tamaño, incluyendo a la semilla que se agranda.
- La semilla permanece aún después de su transformación.

Sobre el agua:

- Es indispensable para que crezca la planta [la mayoría de los niños coincide con esta afirmación].
- Es alimento para la semilla/la planta.
- Agranda a la semilla.
- El exceso de agua la ahoga.
- Tienen agua por la intervención humana.

Sobre la tierra:

- Es alimento [muy pocos niños plantean esta idea].
- Es para enterrar la semilla.
- La ayuda en el crecimiento (no se explicita).

Sobre el sol / luz:

- Aparece asociado como fuente de calor ("mucho sol las quema").

Sobre el aire:

- Sin aire mueren.
- Es para la respiración.

Sobre la diversidad de semillas:

- De cada tipo de semillas crece una planta ("el poroto se transforma en el 'árbol' de poroto). [No se especifica si de cada tipo de semilla crece una planta diferente].

A partir del trabajo realizado por estas docentes, se abren múltiples posibilidades para continuar con la tarea. Lo que nos interesa remarcar es la importancia de tener en cuenta las ideas previas que los niños han construido en su vida cotidiana para la planificación de la enseñanza, y la importancia de considerar los contextos culturales en que ellos crecen, como uno de los aspectos que contribuyen a la construcción de estas ideas previas. En este punto, la significatividad psicológica se relaciona con la contextualización de la enseñanza en el sentido en que la estamos trabajando en este número de *Ida y Vuelta*.

El equipo docente debe procurar que los contenidos que se enseñan a los alumnos sean significativos desde el punto de vista psicológico. Para ello deben atender a las características del desarrollo infantil y al contexto de vida de los alumnos. Retomando la idea de tener en cuenta las experiencias de los niños para ampliarlas todo lo posible, el equipo docente buscará brindarles los elementos necesarios para ampliar su universo referencial, buscando el dominio de saberes que permitan el desarrollo personal y social. César Coll e Isabel Solé señalan: "la acción didáctica debe partir del bagaje, de los conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en este punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos en el sentido que marcan las intenciones educativas"<sup>15</sup>.

15 COLL, César y SOLE, Isabel. "Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica". En *Cuadernos de Pedagogía* n° 168. Cuarta edición. Barcelona. 1990. Página 9.

Para esto el papel del maestro es fundamental. ¿En qué consiste su tarea?

- en realizar preguntas adecuadas (o diseñar estrategias) que cuestionen o ayuden a ampliar las ideas infantiles,
- en plantear situaciones problemáticas que impliquen a los niños la búsqueda de soluciones,
- en decidir cómo y cuándo es conveniente intervenir para ayudarlos a analizar, a organizar sus ideas o para aportar información pertinente,
- en explicar un tema, presentar una información, enseñar un nuevo contenido (esto es el sentido más evidente del término “enseñar”),
- en posibilitar la construcción del conocimiento mediante la reflexión, la confrontación y la discusión grupal,
  - en establecer secuencias que, partiendo del nivel de conceptualización de los niños, y de sus saberes experienciales les posibiliten profundizar en los contenidos hacia niveles de complejidad creciente.

Esto remite a la importancia de que el docente conozca los contenidos a enseñar para seleccionarlos y secuenciarlos apropiadamente, identificar los aciertos, las aproximaciones y los posibles errores en las afirmaciones de los alumnos, poder brindar información correcta y elaborar actividades adecuadas, explicar los conceptos de manera que sean accesibles. En el ejemplo citado, se evidencia que la idea que tienen los niños acerca de cómo se nutren las plantas está muy lejos del concepto de ‘fotosíntesis’ (complejo incluso para los adultos), pero es posible generar situaciones de enseñanza que promuevan la reflexión y posibiliten enriquecer las ideas iniciales aproximándose progresivamente hacia el conocimiento escolar. Mucha de la bibliografía con la que cuentan los docentes en las Bibliotecas del Docente ha sido seleccionada para apoyar estas tareas.





## Un abordaje desde las Ciencias Naturales

Muchos de los proyectos enumerados se han propuesto “la huerta” o “el vivero” como eje organizador de la tarea. Este recorte posibilita trabajar ciertos contenidos de las Ciencias Naturales y establecer relaciones con otras disciplinas, como las Ciencias Sociales, la Lengua y la Matemática.

En algunos casos, esta elección surge como consecuencia de una preocupación por los problemas ambientales propios de la región geográfica en que se encuentra la escuela, que genera una necesidad de promover en los niños actitudes de valoración, respeto y cuidado frente al medio natural.

*“El lugar se caracteriza en su aspecto geográfico por ser una zona muy árida con escasa vegetación y elevaciones del terreno llamadas bardas con suelos arcillosos, arenosos y salitrosos; el hombre intenta continuamente superar las condiciones del lugar a través de la forestación.*

*Las condiciones climáticas de viento, escasez de lluvias y los cambios bruscos de temperatura acentúan aún más las características desfavorables.[...] Situándonos en la comunidad educativa que nos ocupa, observamos:*

*- los escasos recursos, las condiciones desfavorables del suelo y la falta de tiempo, limitan a las familias a crear sus propios espacios verdes,*

*- terrenos contaminantes que atentan permanentemente contra la higiene, cuidado y preservación de la salud,*

*- la falta de compromiso real de los beneficiarios en el cuidado y conservación de los escasos espacios verdes,*

*- la necesidad de priorizar el contacto y reflexión acerca de los procesos naturales que le permita al niño un vínculo más estrecho con lo natural. (...)*



*Atendiendo a las necesidades diagnosticadas, nos proponemos como docentes a través de esta experiencia, crear una dosis de conciencia en el cuidado del medio ambiente y el equilibrio ecológico. Crear y preservar un espacio de vida con los niños, es una alternativa viable para encontrar posibles soluciones, donde además se entrelazan todas las áreas curriculares.”*

*Jardín de Infantes N° 21,  
provincia de Neuquén.*

En las propuestas seleccionadas, la enseñanza de actitudes no se plantea al margen de la enseñanza de conocimientos. Al respecto, Laura Lacreu nos advierte: “no olvidemos que el conocimiento de los fenómenos naturales, sus fundamentos, sus leyes, etc., es lo que nos permite decidir y actuar en función de resolver nuestras necesidades sin destruir nuestro planeta. No obstante, si nos planteamos sólo la enseñanza de conocimientos y no tenemos en cuenta la importancia de promover actitudes coherentes hacia ellos, no haríamos otra cosa que cientifismo. De manera que la escuela debería asumir la enseñanza de la ciencia tanto en sus aspectos conceptuales como en los actitudinales”<sup>16</sup>.

En relación con lo expuesto, los responsables del proyecto realizado en los Jardines de Infantes N° 12 y 24 de San Martín de los Andes, provincia de Neuquén, analizan:

*“Desde el contexto sociohistórico que estamos*



*viviendo, la problemática ambiental preocupa tanto a las instituciones gubernamentales como a las ONG<sup>17</sup> y a las instituciones educativas, por lo menos en la instancia local.[...] En líneas generales, se puede suponer que, si bien se tiende, con diferentes acciones, a la concientización de lo ecológico y a la creación de un espacio formal de educación ambiental, no se modifica sin embargo, la práctica pedagógica: ‘Los niños tienen idea de los problemas ecológicos: el problema del Lago Lácar, la tala indiscriminada de árboles, (...) los docentes organizan salidas pero no enseñan a observar...’ (anexo A, entrevista 1)*

*[...] la tendencia en el nivel inicial es actitudinalista, según se diagnostica a través de las observaciones en sala. Se priorizan actividades que tienden a campañas de difusión, a inculcar slogans, pero no se analiza qué ideas conceptuales*

<sup>16</sup> LACREU, Laura (1993). “Ecología, ecologismo y enfoque ecológico en la enseñanza de las ciencias naturales. Variaciones sobre un tema”. En WEISSMANN, Hilda (comp.): Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós. 1993 Página 153.

<sup>17</sup> ONG: sigla correspondiente a organizaciones no gubernamentales.





*incluyen dichas actividades, y por lo tanto no se toman como contenidos de enseñanza; además que se acota lo actitudinal a los valores y no se considera la actitud ante el conocimiento.”*

*Jardines de Infantes N° 12 y 24, equipo Sur de educación en Ciencias, San Martín de los Andes, provincia de Neuquén.*

En el proyecto denominado “El vivero escolar”, de la provincia del Chaco, se conjugan ambas intenciones: la de promover actitudes de respeto y cuidado hacia la naturaleza y el aporte de conocimientos que permitan emprender una acción reflexiva y consciente. Entre las actividades enumeradas se mencionan:

*“El segundo paso fue visitar viveros ornamentales y forestales para esclarecer la idea que teníamos de un vivero. A partir de allí, comenzamos a trabajar dentro de nuestro taller de ciencias con las siguientes actividades:*

*- Recolección y clasificación de semillas.*

- Preparación de la tierra.*
- Confección de macetines de papel de diario y tubos de papel higiénico.*
- Utilización y cuidado de herramientas.*
- Siembras de plantines a raíz descubierta.*
- Observación de la aireación de la tierra por medio de algunos seres vivos (lombrices, bichos bolita).*
- Recolección de desechos caseros para hacer abono orgánico.*
- Aceleración del proceso de germinación en semillas duras.*
- Registros realizados por los niños siguiendo las etapas de crecimiento de un germinador.*
- Cuidado y manejo del riego de plantines.*

*[...] Ya concretamos la realización de los almácigos. Preparamos el suelo de manera equilibrada. Como la tierra del lugar es muy arcillosa, trajimos tierra del monte. Con los nenes del Jardín la desmenuzamos bien hasta hacerla polvillo y preparamos la cama de siembra. Cada una de las secciones tiene a su cargo un almácigo. Ya sembraron las siguientes especies: paraíso,*

*espiná corona, tuya, quebracho blanco, lapacho de jardín, timbó.[...]*

*En la tercera etapa, cuando las especies arbóreas adquieran cierta altura, se realizará la forestación de los espacios verdes del barrio, teniendo en cuenta si son aptas para ubicarlos en esos lugares."*

*Jardín Maternal y de Infantes N° 32,  
Resistencia, provincia del Chaco.*

Como se desprende de lo señalado, las actividades no se circunscribieron exclusivamente a la confección del vivero, ni a la charla alentando el desarrollo de actitudes. Las tareas realizadas suponen (además de los contenidos procedimentales y actitudinales) el abordaje de diversos contenidos conceptuales relacionados con la reproducción, la nutrición, el crecimiento de las plantas, la función que tienen las diferentes partes, la relación entre la estructura y la función, composición del suelo, presencia de seres vivos, los distintos tipos de suelo, condiciones requeridas para la germinación, la acción del hombre, etc. De esta manera, el compromiso con los problemas ambientales se plantea como consecuencia de un trabajo grupal sistemático que promueve la comprensión (a partir de la construcción significativa del conocimiento), la sensibilidad y la búsqueda de soluciones concretas para el cuidado y mejoramiento del medio ambiente.

## **- Un abordaje desde las Ciencias Sociales**

En relación con el área de Ciencias Sociales, en el proyecto elaborado por la Escuela Jardín de Infantes N° 3 del Departamento de Esquina, provincia de Corrientes, se plantea:

*"Los contenidos de las Ciencias Sociales configuran una verdadera red, no están aislados de un espacio y un tiempo. Por lo tanto se integrarán en experiencias significativas que pongan a los niños cierto grado de conflicto, que planteen un cuestionamiento de la percepción inmediata, o algún problema a resolver [...] Estas experiencias incorporarán a otros adultos voluntarios, padres, docentes, vecinos, profesionales, artesanos, comerciantes, permitiendo además de la relación con otras personas, la posibilidad de analizar y confrontar directamente la realidad socio-cultural.*

*La investigación será recuperada como alternativa y ésta existe cuando nos hallamos frente a un problema por ello debemos partir de una problemática a resolver con los niños".*

*Escuela Jardín de Infantes N° 3 del  
Departamento de Esquina,  
provincia de Corrientes.*





La problematización de la realidad es una opción para que los alumnos se sientan impulsados a buscar explicaciones que les permitan una mayor comprensión de los fenómenos, en este caso sociales.

Entre las actividades propuestas en el mencionado proyecto, figura una experiencia directa al correo. Las experiencias directas se caracterizan por ser actividades en las que se establece un contacto directo con la realidad sin sustitutos. Edgar Dale las llama 'experiencias de primera mano'. Suponen una actitud interrogante tanto por parte de los alumnos como de los docentes. Exigen la participación, experimentación, intercambio y reflexión del grupo y no deberían reducirse a una simple exposición del maestro en presencia del objeto. Si bien al indagar la realidad se comienza a dar respuesta a algunas situaciones problemáticas, surgirán otras cuyo límite estará dado por los contenidos seleccionados por el docente".<sup>18</sup>

La secuencia propuesta en el trabajo de Corrientes es la siguiente:

*"Conversación sobre el correo. Elaborar un cuestionario para consultar durante la visita. Preguntas posibles: ¿Cómo viajarán las cartas? ¿Tiene dueño el correo? ¿Cómo sabe el empleado a qué lugar van las cartas? ¿Cómo se mandan las noticias urgentes? ¿Las cartas quer van más rápido cuestan lo mismo que las que van más despacio? Si quiero enviar un par de zapatos, ¿puedo hacerlo por correo? Si un empleado encargado de una sección quiere un día repartir las cartas, ¿lo podrá hacer?"*

*Anotar lo que piensan los niños sobre esto. Conversar acerca de la utilidad que presta a la*

*comunidad. Visitar el correo. Recorrer las dependencias o secciones. Conversar con el personal. Realizar el cuestionario. Grabar o la maestra anota las respuestas.*

*En el Jardín: conversar acerca de las anticipaciones realizadas por los niños ante la visita. Graficar."*

*Escuela Jardín de Infantes N° 3,  
provincia de Corrientes.*

En este desarrollo se presentan algunas preguntas que abren el camino hacia la indagación y el cuestionamiento. De este modo, se incita a la elaboración de estrategias que permitan recabar información para lograr una mayor comprensión del contexto seleccionado como objeto de estudio.

Es importante remarcar que estas preguntas no son arbitrarias sino que se elaboran en base a los objetivos y contenidos previamente planificados por el docente. Teniendo en cuenta que los contenidos son herramientas que posibilitan acercarse a la realidad para pensarla, explicarla y comprenderla desde una óptica particular, podemos decir que, cuando se piensan preguntas independientemente (o con ausencia) de los contenidos, se corre el riesgo de que la enseñanza se vuelva incidental. Es decir: cuando se desconoce qué se quiere enseñar, difícilmen-

<sup>18</sup> Plan social Educativo, Equipo de nivel inicial. Unidad Didáctica, Módulo II.



te pueda plantearse una tarea sistemática que posibilite pasar de la opinión y la descripción de ciertos fenómenos a una conceptualización que se plantee como una explicación posible sobre la realidad.

• Entre los *contenidos conceptuales* propios de las Ciencias Sociales que podrían trabajarse en situaciones como la propuesta, se encuentran los siguientes<sup>19</sup>:

- Función social del correo
- Tipos de envíos que se realizan a través del correo:
  - cartas (distintos tipos)
  - telegramas
  - encomiendas
  - giros
- Formas de organización del trabajo en el correo:
  - división del trabajo

· tareas que desempeñan los diferentes trabajadores del correo

• Formas de distribución de los envíos. Medios de transporte empleados, características

• Entre los *contenidos procedimentales* es posible trabajar:

- Formulación de preguntas
- Formulación de anticipaciones
- Cuestionario: forma de elaboración
  - forma de administración
- Diferentes formas de registro de la información: grabación, dibujos, cuadros

<sup>19</sup> Estos contenidos han sido formulados con base en los CBC para el Nivel Inicial. En éstos los contenidos no alcanzan este nivel de detalle, sino que éste es producto de reconsiderar los CBC en función del tema específico que se está tratando, el correo.



- Entre los *contenidos actitudinales* podría proponerse:
  - Valoración del trabajo como medio para el logro del bien común.

La organización de las experiencias directas supone además una secuencia de actividades que involucran un trabajo previo a la salida y uno posterior.

Entre las actividades incluidas para ser realizadas *antes* de la salida en la propuesta que estamos analizando, se mencionan:

- una charla para enmarcar la actividad que permitiría explicitar objetivos;
- la anticipación de los supuestos de los alumnos en relación con algunos de los contenidos que el docente ha planificado y que remiten directamente al contexto seleccionado como objeto de estudio;
- la elaboración junto con los alumnos de un cuestionario a ser administrado durante la

visita, que posibilita al grupo discutir acerca de las preguntas más adecuadas para responder a los interrogantes que el docente, en función de los contenidos a abordar, explicita como problemáticas a resolver.

Es necesario, además, pensar acerca de la cantidad de preguntas a incluir, a quiénes se les pedirá que contesten el cuestionario y cómo se registrará la información. En el caso de contar con la presencia de otros adultos, la distribución de tareas a realizar durante la experiencia directa puede resultar una estrategia provechosa para indagar en relación con diferentes aspectos en forma simultánea.

De regreso a la sala, buscar formas de procesar la información permite a los alumnos sistematizar y relacionar los datos. La elaboración de cuadros de doble entrada, gráficos de barras, dibujos, etc, serán algunas de las actividades que permitirán al grupo sacar conclusiones.

En este ejemplo se ha focalizado la mirada en los contenidos de Ciencias Sociales, pero recurrir a la Lengua y a la Matemática como disciplinas instrumentales no significa forzar relaciones, sino generar la posibilidad de ahondar en otros contenidos para lograr una mayor profundidad en el análisis del contexto estudiado.

Entre las actividades propuestas en el proyecto "Los mayores y la transmisión cultural" figuran las siguientes:

• *Visitas al Museo Regional: apreciando las*





raíces indígenas y su influencia en la región.

- *Visitas a la Casa de los Pioneros: rescatando utensilios, usos y costumbres de los primeros pobladores.*

- *Visitas guiadas por la ciudad apreciando diferencias edilicias y encontrando el estilo arquitectónico pionero (techos a dos aguas con pendiente, ventanas con vidrios repartidos, revestimientos de chapa acanalada, son ejemplos).*

- *Visitas al diario local y otros antiguos medios de comunicación.*”

*Jardín de Infantes N° 44,  
Río Gallegos, provincia de Santa Cruz.*

Las actividades enumeradas abren la posibilidad de abordar dentro de las Ciencias Sociales, contenidos como:

- Tradiciones, estilos de vida, y costumbres de diferentes grupos, su historia, su influencia en la comunidad, cambios a través del tiempo.

- Los objetos y artefactos como productos culturales. Cambios a través del tiempo.

- La arquitectura de la localidad, sus diferentes construcciones y los materiales utilizados. Relación entre las construcciones y la geografía del lugar. Relaciones entre la forma y el uso del espacio, relativo a cada cultura. Significación que se le otorga a los espacios<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> CBC para el Nivel Inicial, páginas 53/ 55.



# APORTES PARA EL ANÁLISIS DEL TEMA

Las páginas siguientes contienen aportes para el análisis del tema de este número. Se trata de:

1. **Los contenidos en el Nivel Inicial:** se transcribe la fundamentación acerca de la importancia de los contenidos en este nivel educativo con que se presentan los Contenidos Básicos Comunes para el Nivel Inicial, aprobados por todas las jurisdicciones en el Consejo Federal de Cultura y Educación.

2. **Aprendizaje significativo:** se transcribe parte de una conferencia del especialista brasileño Marco Antonio Moreira sobre el concepto de aprendizaje significativo retomado en esta publicación.

3. **Las ideas previas de los niños y el aprendizaje escolar:** en este texto se profundiza en los desarrollos recientes acerca del papel de las ideas previas de los niños en el aprendizaje escolar.

4. **Una aproximación a la unidad didáctica:** la unidad didáctica se plantea como una línea de trabajo para el Nivel Inicial, tendiente a favorecer la contextualización de la enseñanza, partiendo de las características culturales de cada región, comunidad o grupo social. Este aporte, producido por el equipo de Nivel Inicial del Plan Social Educativo, se centra en este tema.

5. **Alcances de la lectura y la escritura en el Nivel Inicial:** se transcribe una experiencia desarrollada por una maestra de Capital Federal, en la que es posible visualizar situaciones de uso de la lengua escrita que cobran significación para los niños en el contexto del aprendizaje de contenidos de Ciencias Naturales.



## LOS CONTENIDOS EN EL NIVEL INICIAL

*Fundamentación de la importancia  
de los contenidos en este nivel educativo.*

▶ Hasta hace algunos años, el Nivel Inicial no había explicitado sus contenidos. Sin embargo, en los objetivos de las diferentes propuestas para el nivel se puede inferir su presencia. Estos contenidos han girado en torno a dos ejes esenciales: la socialización, como adquisición de pautas de convivencia, y la estimulación de los procesos evolutivos, variando el enfoque de los mismos según la corriente psicológica de referencia vigente en cada momento histórico (psicología genética, conductismo, etc).

Con el retorno a la democracia, se revaloriza la función del Nivel Inicial -primer nivel del Sistema Educativo- como espacio educativo responsable de la conservación, producción y distribución del conocimiento socialmente significativo.

Se modifican entonces los fundamentos sobre los cuales se estructura la tarea didáctica. Se reconceptualiza la socialización al ampliar sus alcances hacia los procesos de apropiación de los contenidos de la cultura y al centralizar la acción educativa en la organización y comprensión de la realidad. Para posibilitar esta apropiación de lo real por parte de los niños y de las niñas se hace necesario trabajar desde los contenidos que permiten leerla en sus múltiples manifestaciones.

Partir del territorio vital, próximo, explorarlo sistemáticamente, contrastar, comparar, relacionar permite que los alumnos y las

alumnas, al mismo tiempo que construyen conocimientos, incorporen valores y reconozcan la diversidad sociocultural, resuelvan situaciones que se le presentan en su vida cotidiana, amplíen sus posibilidades de expresión y comunicación, aprendan a convivir, a compartir y a disentir.

Los conocimientos son construcciones histórico-sociales que se han elaborado, conservado y transformado a partir de los problemas que se suscitan en los diferentes contextos socioculturales. El conocimiento así considerado es un bien cultural al que todos tienen derecho a partir de criterios de equidad y justicia social.

Para que los niños y las niñas puedan ampliar, profundizar o modificar su proceso de comprensión del mundo deberán tener acceso a estos conocimientos, que se seleccionan y transforman en contenidos escolares.

Los bienes culturales no son propiedad exclusiva de la escuela, son bienes que circulan en la sociedad. En la selección de los contenidos, que deben ser distribuidos a todos equitativamente, es necesario considerar también los saberes previos que alumnas y alumnos han construido en su relación social y que forman parte de su cultura experiencial. Desde esta "memoria", los alumnos y alumnas se apropian de los contenidos que el nivel propone de una manera sistemática y con una clara direccionalidad educativa.

**Contenidos Básicos Comunes para el  
Nivel Inicial, edición 1995, página 2**



## APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

*Marco Antonio Moreira (Brasil)*

▶ Desarrollamos aquí con más detalle la conceptualización del aprendizaje significativo, al que hemos dado gran peso en el planteo de la Vuelta, retomando fragmentos de la conferencia "Aprendizaje significativo, conocimiento científico y cambio conceptual", dictada en un seminario sobre "Aspectos relevantes en la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias y la Matemática", patrocinado por la Organización Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en Madrid, del 20 al 23 de abril de 1992.

### Significados lógico y psicológico

El **significado lógico** se refiere al significado inherente al material de aprendizaje. Dicho material contiene significado lógico cuando puede relacionarse de manera no arbitraria y sí sustancial con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan dentro de la capacidad humana de aprendizaje. El significado lógico depende únicamente de la naturaleza del material. Es tan sólo una de las condiciones previas que determinan conjuntamente si el material de aprendizaje será o no potencialmente significativo para un alumno en particular; la otra condición necesaria es la de que exista el contenido pertinente en la estructura cognoscitiva de este alumno en particular.

El **significado psicológico**, por otra parte, se refiere a la experiencia cognoscitiva idiosincrásica del alumno. El contenido de la materia de estudio puede poseer, cuando mucho, significado lógico. Pero es la relacionabilidad intencionada y sustancial (no literal) del material lógicamente significativo con la estructura cognoscitiva de un alumno en particular lo que hace el material potencialmente signi-

ficativo para él; y así se origina la posibilidad de transformar el significado lógico en psicológico en el transcurso del aprendizaje significativo.

El surgimiento del significado psicológico no depende únicamente de que se presenten al alumno materiales con significado lógico, sino también de que tal alumno posea realmente una estructura cognoscitiva adecuada. (...)

### Aprendizaje significativo

La esencia del proceso del aprendizaje significativo radica en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial (no literario, no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Relación sustantiva y no arbitraria significa que las ideas nuevas son relacionadas con algún aspecto específicamente pertinente de su estructura cognoscitiva (por ejemplo, una imagen, un concepto o una proposición que ya posee significado). (...)

El aprendizaje en el cual el nuevo conocimiento (el material de aprendizaje) es almacenado en la estructura cognoscitiva de modo arbitrario y literal (al pie de la letra) es conocido por aprendizaje memorístico o **aprendizaje mecánico**. En contraposición, el aprendizaje significativo implica necesariamente la incorporación del nuevo conocimiento a la estructura cognoscitiva de modo no arbitrario y no literal (sustancial). Hay una **interacción** entre el nuevo conocimiento y el conocimiento existente en la estructura cognoscitiva que ya posee significado. Es en el transcurso de esa interacción que el sig-



nificado lógico del material se transforma en significado psicológico para el alumno. Sin embargo, la interacción entre el nuevo conocimiento y el conocimiento antiguo (ya con significado) que caracteriza el aprendizaje significativo es, el general, una interacción particular. Es una interacción entre la nueva información y aspectos de la estructura cognoscitiva específicamente pertinentes para la atribución de significado a esa información. En esa interacción tanto el nuevo conocimiento adquiere significado para el alumno, como el conocimiento pertinente adquiere nuevos significados. Ésa es la esencia del aprendizaje significativo; así se desarrolla la estructura cognoscitiva.

No obstante, la distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje mecánico no denota una dicotomía sino más bien los extremos de un continuo. Muchas veces el aprendizaje de un nuevo material se ubica en

una región intermedia de ese continuo; no es enteramente significativo ni solamente mecánico.

#### Aprendizaje subordinado, supraordinado y combinatorio

(...)

Como la estructura cognoscitiva tiende a estar organizada jerárquicamente con respecto al nivel de abstracción, generalidad e inclusividad, el surgimiento de nuevos significados refleja más comúnmente una relación **subordinada** del material de aprendizaje nuevo con la estructura cognoscitiva. Esto implica la asimilación de ideas potencialmente significativas bajo ideas más amplias y generales de la estructura cognoscitiva existente. (...)

El material de aprendizaje nuevo guarda una relación **supraordinada** con la estructura cognoscitiva cuando uno aprende una nueva





idea inclusiva que puede abarcar varias ideas ya establecidas. Este tipo de aprendizaje es menos común que el aprendizaje subordinado y ocurre con más frecuencia en el aprendizaje conceptual que en el de proposiciones. La reconciliación integradora o

síntesis de varias ideas aparentemente contradictorias dentro de una nueva más inclusiva y unificadora constituyen un ejemplo de aprendizaje supraordinado.

El aprendizaje significativo de ideas nuevas que no guardan relaciones, ni subordinadas ni supraordinadas, con ideas pertinentes **particulares** de la estructura cognoscitiva (que no pueden ser asimiladas por ideas particulares establecidas o que no pueden ellas mismas asimilar ideas establecidas particulares), da lugar a los significados combinatorios. En el aprendizaje combinatorio nuevas ideas son potencialmente significativas porque pueden relacionarse con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes de la estructura cognoscitiva, en virtud de su congruencia general con esos contenidos. A diferencia de las ideas subordinadas o supraordinadas, éstas no son relacionables con ideas pertinentes **particulares** de la estructura cognoscitiva.

### Idea de anclaje o afianzamiento ("subsumidores")

En la interacción que caracteriza el aprendizaje significativo, los conceptos o proposiciones pertinentes ya establecidos en la estructura cognoscitiva pueden ser referidos como **ideas de anclaje** para sugerir su rol en el proceso. En la mayoría de los casos la nueva información se relaciona a, o se ancla en, aspectos pertinentes de la estructura del alumno. (...)

Los subsumidores son conceptos, proposiciones, imágenes, ya establecidos con significado en la estructura cognoscitiva que sirven como puntos de anclaje para nuevas ideas. Nuevas ideas adquieren significado por interacción con subsumidores **particulares**, subsumidores específicos. (...)

La estructura cognoscitiva, a su vez, puede ser pensada como una estructura de subsumidores y relaciones entre subsumidores. Según Ausubel y Novak, esa estructura es jerárquica de tal modo que las ideas más generales, más inclusivas (subsumidores más diferenciados) están en el tope y progresivamente incluyen las ideas de nivel intermedio, hasta llegar, en la base de esa estructura, a las ideas particulares (subsumidores poco estables, poco diferenciados) y a los ejemplos.

No se trata, con todo, de una estructura estática. A la inversa, la estructura cognoscitiva es dinámica y se reorganiza permanentemente en el transcurso del aprendizaje significativo. Los subsumidores que están en el tope pueden dar lugar a otros más amplios y diferenciados, generados en un aprendizaje supraordinado, por ejemplo. Subsumidores pueden "encoger", o sea, disminuir, por falta de uso, el grado de diferenciación que habían alcanzado.

## LAS IDEAS PREVIAS DE LOS NIÑOS Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

*Flavia Terigi*

▶ En los últimos años, al amparo de una resignificación del papel de los sujetos en el aprendizaje, se ha concedido una importancia creciente al papel que las ideas previas de los niños tienen en el curso del aprendizaje en contexto escolar. Si, durante muchos años, la Didáctica de base conductista consideró a los niños como una “tabla rasa”, a quienes todo podía enseñárseles con tal de haber diseñado previamente la secuencia más adecuada de actividades de instrucción, hoy es creciente la conciencia de que ninguna propuesta de enseñanza produce automáticamente aprendizaje, y de que entre los factores que se debe considerar muy cuidadosamente se encuentran los marcos referenciales de los alumnos.

Se ha dicho (Perret-Clermont y Nicolet, 1988:12) que este siglo vio crecer la conciencia del rol de la actividad del sujeto -y, podríamos agregar aquí, de la experiencia temprana de los niños- en el conocimiento del mundo.

Dentro de estos marcos referenciales, se incluyen los modos de entender y valorar el mundo, y también los conocimientos que los niños construyen en su vida cotidiana sobre temas que de un modo u otro estarán luego presentes en la escuela: los ciclos del día y la noche, los cambios en el clima, el origen del mundo y de la vida, la nutrición de plantas y animales, la resistencia de diversos materiales a la presión, las marcas gráficas presentes en el entorno, los modos de registrar cantidades, las características que hacen a la “lecturabilidad” de un texto, el uso del dinero, el origen de la autoridad en la escuela y en la sociedad, y tantas otras cuestiones con las que los niños se enfrentan en su vida cotidiana y que se co-





nectan de un modo u otro con contenidos curriculares que se les presentarán tarde o temprano en la escuela.

Por lo mismo, se ha incrementado el número de investigaciones y estudios orientados a establecer más sistemáticamente cuáles son las ideas que los niños tienen sobre diversos objetos de conocimiento que son contenidos de la enseñanza escolar. Con esto ha tenido mucho que ver la investigación en Psicología Genética. Muchos años atrás Piaget había realizado incursiones en el mundo de los significados infantiles<sup>2</sup>, bajo un interés enfocado esencialmente en los procesos de desarrollo cognitivo. Aunque en buena parte del desarrollo de la Psicología Genética este interés priorizó la construcción de las *estructuras* mentales operatorias, o de los *sistemas de conjunto* del pensamiento racional (Coll y Gillieron, 1989), más que los *contenidos* de las ideas de los niños en sí mismas, estos estudios contribuyeron a establecer, como una de las afirmaciones más fuertes de la Psicología contemporánea, que, cuando los niños abordan el mundo, no lo hacen de manera ingenua (en el sentido de que no son sujetos a los que el mundo se les “impone”), sino que lo abordan desde un *marco asimilador*, desde un conjunto

de esquemas que constituyen instrumentos de construcción del conocimiento sobre la realidad.

Más adelante, los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje que se apoyaron en perspectivas piagetianas o en otras corrientes psicológicas cognitivas “fueron aportado evidencias de un hecho que hasta entonces no se había constatado y valorado suficientemente:



la construcción “espontánea” por los niños de conocimientos relativos a la realidad sociocultural, antes del inicio de la instrucción escolar específica sobre los mismos” (Cañal de León, 1991:20).

Hoy a nadie sorprenden los materiales empíricos que muestran que, frente a muy diversos objetos de conocimiento, los niños producen hipótesis, aproximaciones, modos de abordaje, *originales*, llamados así porque son inexplicables si sólo se tienen en cuenta las características de los objetos en cuestión (Ferreiro y Teberosky, 1981). Cuando un niño sostiene que “con menos de tres letras no se puede leer”, no expone un conocimiento que un adulto le ha transmitido (los adultos alfabetizados leemos sin dificultad palabras

<sup>2</sup> Un clásico en este sentido es “La representación del mundo en el niño” PIAGET, 1973.

como *el, la, sí, no, vi, da*, y otras); tampoco es un conocimiento que haya *extraído* del entorno (si el entorno del niño presenta materiales escritos, aparecen palabras como las que anotamos más arriba); es un conocimiento *construido* de manera original por el niño, con base en algunos datos que toma de la información que le dan los adultos y el entorno, pero con un “algo más” que pone la organización del pensamiento infantil.

Por otra parte, que estas ideas sean originales no significa que cada niño inventa las propias; al contrario, se encuentra una notable regularidad en las ideas “originales” construidas por grupos de niños de muy diversos países sobre los mismos objetos de conocimiento.

De conformidad con el desarrollo de este tipo de estudios, se establecieron las ideas ya clásicas sobre el papel de estas conceptualizaciones infantiles en la construcción de conocimiento específico sobre objetos determinados, en las que estos modos de abordaje originales no son tratados sólo como respuestas “interesantes” de sujetos relativamente inexpertos frente a objetos desconocidos, sino como indicios de un proceso de construcción de herramientas intelectuales en cuyo desarrollo, y a través de las cuales, se constituye un determinado conocimiento sobre la realidad.

Por diversa que haya sido su formulación, estas concepciones iniciales pueden caracterizarse con Benlloch como *visiones optimistas* sobre el papel de las ideas previas de los niños en la construcción del conocimiento: estas visiones optimistas “confiaban en que los mecanismos de cambio interno se harían extensivos a la adquisición conceptual” (Benlloch, 1993:5). En términos de la teoría genética, “los conocimientos anteriores (es decir, las teorías y nociones ya construidas) funcionan

como marco asimilador a partir del cual se otorgan significados a los nuevos objetos de conocimiento. En la medida en que se asimilan nuevos significados a este marco, éste mismo se va modificando, se va enriqueciendo. Es así como pasamos de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento” (Aisemberg, 1994:138).

Probablemente este optimismo haya coincidido con la oleada más general que caracterizó en su momento las expectativas mundiales sobre los aportes que realizaría la investigación psicológica a la teoría y la práctica educacionales (Coll, 1983). Lo cierto es que se sostenía la convicción de que unas propuestas de enseñanza más sensibles a las conceptualizaciones previas de los alumnos, que favorecieran el interjuego de las ideas de los niños con los contenidos curriculares, que permitieran a los niños poner a prueba sus hipótesis, establecer sus alcances y límites, modificarlas, etc, podrían favorecer formas de aprendizaje escolar más relevantes (Giordan y De Vecchi, 1988) tanto en términos de su significación psicológica para los sujetos particulares, como en términos del alcance y movilidad de los conocimientos que los niños pudieran adquirir como resultado de su paso por la escolaridad formal. Podemos afirmar que lo que subyace a este optimismo es una *hipótesis de continuidad* entre los procesos cognitivos extraescolares y los que se desarrollan dentro de la escuela: no habría diferencias sustantivas en el modo de conocer en la vida cotidiana y en la escuela. Si se piensa que los mecanismos del aprendizaje son los mismos, es lógico suponer que un mayor conocimiento de los mecanismos del aprendizaje



“espontáneo” redundaría en una mejor programación de la tarea en el aula.

Este supuesto de continuidad ha sido fértil para interpretar inclusive las condiciones bajo las cuales se produce lo que ha dado en llamarse el fracaso escolar. Tanto en el dominio de la lectoescritura (Ferreiro y Teberosky, 1985) como en el de los primeros aprendizajes matemáticos (Carraher, Carraher y Schliemann, 1991), se adjudica un papel central en la producción del fracaso escolar a la distancia que existe entre el modo en que la escuela diseña las actividades de enseñanza, y las concepciones y herramientas cognoscitivas de los sujetos que se supone deben sacar provecho de estas actividades. No se trata sólo de que no hay buena adecuación de las propuestas pedagógicas a la naturaleza del conocimiento infantil: en algunos dominios (por ejemplo, el matemático), la distancia es tan severa que se han verificado numerosos casos en que los niños que en su vida cotidiana desarrollan tareas que requieren un manejo instrumental numérico avanzado y complejas operaciones de cálculo (nos estamos refiriendo a niños que trabajan), sin embargo fracasan en la escuela en relación con la apropiación del sistema de notación numérica y del cálculo mismo. Se constata que, entre los alumnos que no aprenden en el aula, están alumnos que usan las matemáticas en la vida diaria, vendiendo en mercados o calculando y repartiendo ganancias, lo que ha dado pie a la muy sensible expresión “en la vida diez, en la escuela cero” (Carraher, Carraher y Schliemann, 1991).

Las investigaciones recientes sobre el aprendizaje escolar de conceptos propios de las Ciencias Naturales han comenzado a abonar un cierto “pesimismo que destilan muchas

investigaciones sobre la persistencia de las ideas intuitivas, mostrando su falta de adaptación a los requerimientos del conocimiento científico” (Benlloch, 1993:5). En efecto, tiende a acumularse evidencia de que en el aprendizaje de estos contenidos, las ideas previas de los alumnos, lejos de desempeñar una función benéfica y facilitadora, resultan una fuente de obstáculos permanentes a la apropiación de conceptos científicos, y se muestran particularmente resistentes a los intentos de incidir sobre ellas mostrando sus límites.

Un estudio realizado por Smith y Anderson (Smith y Anderson, 1984) puede ser especialmente ilustrativo sobre este aspecto. El estudio toma por objeto una secuencia de trabajo en el área de Ciencias Naturales de una escuela primaria, en que se propone enseñar ciertos aspectos de la fotosíntesis a niños de unos once años a través de la clásica experiencia escolar de comparar lo que le sucede a una planta colocada durante varios días en un lugar al que no llega la luz, con otra planta dispuesta bajo la luz solar. El informe de Smith y Anderson documenta los esfuerzos de la profesora por utilizar la evidencia que arrojaba el “experimento” (el significativo deterioro de la planta colocada fuera del alcance de la luz) para refutar las concepciones de sus alumnos acerca de que las plantas consumen alimento que toman del suelo a través de sus raíces, y documenta también cómo los alumnos, pese a estos esfuerzos, conservan sus propias concepciones sobre la alimentación de las plantas como incorporación de sustancias del exterior, generando interpretaciones alternativas al experimento que atribuyen a la luz un simple papel de contribución a la salud general de las plantas. Así, mientras para la profesora las plantas situadas en la oscuridad no pueden disponer de alimentos y acaban muriendo de



hambre, para los alumnos las plantas privadas de luz estarán simplemente menos sanas.

Aquí se plantean dos cuestiones distintas. Por un lado, la naturaleza de las ideas previas de los alumnos y los cambios que los niños introducen para incorporar un dato (la planta privada de luz luce ostensiblemente desmejorada) a su sistema de creencias. En este sentido, es posible que la persistencia de ciertas concepciones equivocadas -como las refe-

ncias, no habría permitido" (Benlloch, 1993:257). Esta autora juzga imprescindible conocer mejor las teorías en las que están "encajados" los conceptos y creencias: "parece cierto que el cambio conceptual en la infancia y la adolescencia necesita ser comprendido en el contexto de un cambio teórico al igual que en la historia de la ciencia" (Benlloch, 1993:258).



ridas a la nutrición de las plantas verdes- deba ser explicada no por el contenido específico de las concepciones, sino por referencia al sistema teórico en el que se insertan. En esta línea argumenta Carey (Carey, 1985), y Benlloch la ha encontrado especialmente fructífera para el análisis de investigaciones propias: "la perspectiva de cambio en teorías ha permitido sacar a la luz procedimientos de cambios conceptual y reestructuraciones teóricas que un análisis más restringido sobre los errores conceptuales o sobre las falsas creen-

Por otro lado, debe considerarse el problema de la naturaleza de la intervención didáctica que se propone y las concepciones que vehiculizan: los mismos Smith y Anderson partían del supuesto de que "una información específica sobre los posibles conceptos previos de los estudiantes, unas actividades que generen una evidencia que pueda ser contrastada con los conceptos erróneos de los estudiantes y una explicación de cómo puede usarse esa evidencia para provocar los cambios conceptuales que se pretenden" (Smith y



Anderson, 1984:16), pueden ser la clave para la enseñanza de las Ciencias Naturales. Los resultados de su propia investigación parecen contradecir este supuesto; esto puede entenderse mejor si se recuerda la advertencia formulada por Karmiloff-Smith: "el niño es un teórico, no un inductivista" (Karmiloff-Smith, 1988:183), "los niños resuelven las tareas como los verdaderos científicos, construyendo teorías acerca de los mundos físico, social y lingüístico, más que razonando como inductivistas lógicos" (ibidem, p. 193, traducción propia), lo que significa que no basta con mostrarles un contraejemplo para que cambien una concepción sobre los fenómenos que, por diversas razones, les resulta cómoda, útil, comprensible o explicativa de un número importante de casos.

Estudios como el que acabamos de resumir obligan al menos provisoriamente a suspender el optimismo y a replantear la cuestión de la relación entre conceptualizaciones infantiles y conocimiento escolar. El problema de "cómo tener en cuenta las concepciones de los alumnos en el diseño, desarrollo y evaluación de la enseñanza" (Cañal de Leon, 1991:20) remite a la cuestión previa de cómo interjuegan las ideas de los alumnos con el contenido presentado en la escuela.

Es necesario explicar no sólo qué modificaciones se producen en las ideas previas de los alumnos como consecuencia de la ense-

ñanza escolar, sino también bajo qué condiciones una hipótesis infantil puede caracterizarse como un avance en relación con la apropiación del objeto de conocimiento. Los estudios en Ciencias Naturales han planteado dos aspectos problemáticos de las ideas previas de los niños: son erróneas, y son persistentes. Ninguna de estas dos características son específicas de las ideas en este campo, y se encuentran en hipótesis infantiles



que sin embargo son productivas en términos de la apropiación de contenidos en otros campos; no pueden, por tanto, ser características suficientes para explicar el problema.

Piénsese, por ejemplo, en la hipótesis silábica documentada por los estudios sobre la psicogénesis del sistema de escritura. La hipótesis silábica es una idea de los niños en cierto momento de su desarrollo, según la cual sostienen que por cada sílaba que se pronuncia se escribe una sola letra. Ésta es una hipótesis errónea desde el punto de vista del objeto (nuestro sistema de escritura no se basa en una relación sílaba/ letra), y es persistente (rige las escrituras infantiles durante un período significativo, y se sostiene contra toda la evidencia disponible, contra todo el

universo de lo escrito). Sin embargo, es a partir de la construcción de esta hipótesis "equivocada" que muchos niños realizan progresos espectaculares en la apropiación del sistema de escritura. Análisis más sensibles a la caracterización productiva de las conceptualizaciones infantiles (del tipo "qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños", Torres y Ullrich, 1991) pueden mostrar un costado "verdadero" de esta hipótesis "equivocada": la hipótesis silábica es una hipótesis de fonetización del sistema de escritura, y en este sentido no sólo es correcta, sino que constituye un avance significativo respecto de conceptualizaciones previas en el desarrollo infantil que no acuerdan al sistema de escritura relación con la lengua oral.

Es posible que una línea adecuada de análisis de las conceptualizaciones infantiles y de su papel en el aprendizaje escolar sea el análisis del *contenido* de estas ideas en dos registros diferentes: *en relación con el objeto de conocimiento* (con el sistema de escritura, con el sistema de numeración, con los conceptos científicos, con los conceptos sociales), y *en relación con el proceso constructivo* que permite su emergencia. En el primer registro, y volviendo a nuestro ejemplo precedente, la hipótesis silábica resulta en parte correcta (es una hipótesis fonetizadora) y en parte incorrecta (el sistema es alfabético, aunque con excepciones) respecto del objeto de conocimiento; en el segundo registro, la hipótesis silábica constituye un progreso constructivo importante en relación a la apropiación del objeto comparada con las concepciones previas. Proponemos analizar las conceptualizaciones de los niños sobre los diversos objetos de conocimiento en este doble registro.

En consonancia con un proceso más general de modificación del conocimiento di-

dáctico de una situación histórica de primacía de la Didáctica General a la reivindicación de la especificidad del conocimiento didáctico según diferentes dominios del saber (Terigi, 1995), interesa que el análisis del papel y las transformaciones de las conceptualizaciones infantiles en el contexto de la enseñanza escolar se realice atendiendo a la especificidad de dominios. Es posible que las respuestas a las preguntas que actualmente se realizan en torno a la relación *ideas previas/ aprendizaje escolar* no pueda alcanzar en un plazo relativamente cercano cierto grado de homogeneidad de un dominio a otro. En este sentido, es importante señalar que las conclusiones que pueden establecerse al finalizar cada estudio no son extrapolables a la interpretación del aprendizaje en todas las disciplinas del curriculum escolar; antes bien, cualquier generalización posible dependerá de un análisis de conjunto de las investigaciones ya existentes o en curso.

Finalmente, a fin de que las cuestiones vinculadas a las ideas previas de los niños ganen definitivamente interés didáctico, los estudios deberían insistir en mostrar bajo qué condiciones se modifican las concepciones infantiles sobre los diversos objetos de conocimiento que constituyen el curriculum escolar, y en qué direcciones se producen esas modificaciones. Si una porción significativa de la investigación se reorienta en este sentido, es posible que avancemos hacia una conceptualización más precisa de qué puede hacerse con estos constructos infantiles, en las condiciones prácticas y materiales en que se realiza la acción educativa (Giordan y De Vecchi, 1988).



## Bibliografía citada:

- AISEMBERG, Beatriz (1994). "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria". En ALDEROQUI, Silvia y AISEMBERG, Beatriz (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Buenos Aires, Paidós.
- BENLLOCH BURRULL, Montse (1993). La génesis de las ideas sobre la composición de la materia. Tesis doctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Barcelona, 1993.
- CAÑAL DE LEON, Pedro (1991). "Las concepciones de los alumnos y alumnas sobre la nutrición de las plantas verdes". En: Investigación en la Escuela, nº 13.
- CAREY, Susan (1985). Conceptual change in childhood. Cambridge, M.I.T. Press.
- CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David y SCHLIEMANN, Analúcia (1991). "En la vida diez, en la escuela cero". México, Siglo XXI.
- COLL, César (1983). "Las aportaciones de la Psicología a la educación: el caso de la Teoría Genética y los aprendizajes escolares". En COLL, César (comp.) (1983): Psicología Genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI.
- COLL, César y GILLIERON, Christiane (1989). "Jean Piaget: el desarrollo de la inteligencia y la construcción del pensamiento racional". En MARCHESI, Alvaro; CARRETERO, Mario y PALACIOS, Jesús (comps.) (1989): Psicología Evolutiva. Tomo 1: Teoría y métodos. Segunda reimpresión. Madrid, Alianza. Capítulo 7.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1981). "La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales de los niños e información específica de los adultos". En: Lectura y Vida, 2 (1), marzo de 1981, pp. 6-14.
- FERREIRO, Emilia y TEBEROSKY, Ana (1985). "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Sexta edición. Buenos Aires, Siglo XXI.
- GIORDAN, André y DE VECCHI, Gerard (1988). Los orígenes del saber. De las concepciones a los conceptos científicos. Sevilla, Diada.
- KARMILOFF SMITH, Annette (1988). "The child is a theoretician, not an inductivist". En: Mind and language, 3 (3), autumn 1988, pp. 183-195.
- PERRET CLERMONT, Anne- Nelly y NICOLET, Michel (1988). "Interactuar y conocer. Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognoscitivo". Buenos Aires, Miño y Dávila.
- PIAGET, Jean (1973). La representación del mundo en el niño. Madrid, Morata.
- SMITH, E. L. y ANDERSON, Ch. W. (1984). "Las plantas como productores: un estudio de caso en la enseñanza elemental de las ciencias". En: Constructivismo y enseñanza de las Ciencias. Sevilla, Diada.

• TERIGI, Flavia (1995). Los procesos constructivos en el dominio matemático y los aportes de la investigación psicogenética: el caso del sistema de numeración. Trabajo presentado en el Grupo de Trabalho *Metodologia e Didatica* en la 18ª Reunión Anual de ANPED, Caxambú, Minas Gerais, setiembre de 1995.

• TORRES, Mirta y ULLRICH, Stella (1991). Qué hay y qué falta en las escrituras alfabéticas de los niños. Buenos Aires, Aique.



## UNA APROXIMACIÓN A LA UNIDAD DIDÁCTICA

▶ La unidad didáctica se plantea como una línea de trabajo para el Nivel Inicial, tendiente a favorecer la contextualización de la enseñanza, partiendo de las características culturales de cada región, comunidad o grupo social.

La unidad didáctica se define como una forma de organizar la tarea que apunta a que el niño, a partir de sus saberes cotidianos y con la mediación del docente, se apropie y articule las miradas que aportan los diferentes campos disciplinares para comenzar a construir el conocimiento de manera sistemática, de un modo que lo ayude a comprender, interpretar y organizar un recorte geográfico de la realidad, significativo para él. Asimismo responde a las características infantiles que requieren tomar lo concreto y observable como punto de partida del accionar didáctico, pero no para quedarse en ese punto sino para generar situaciones de enseñanza que le posibiliten acceder a ciertos niveles de conceptualización en función de sus posibilidades cognitivas.

Desde este planteo, la unidad didáctica comprende diferentes actividades: diversas experiencias directas, distintos juegos-trabajo y actividades de conjunto. No se pretende reunir la totalidad de la disciplinas estableciendo relaciones forzadas, ya que necesariamente habrá contenidos que el docente considere indispensable enseñar y que no puedan abordarse en vinculación con la unidad didáctica seleccionada.

Es importante señalar que este enfoque, lejos de proponer un abordaje superficial de los contenidos de enseñanza, apunta a pro-

fundizar en las diversas disciplinas sin perder de vista la articulación entre las mismas. Esto brindará al niño la posibilidad de comprender la realidad como dinámica y las múltiples interrelaciones que se establecen entre los aspectos y las situaciones que la constituyen.

Sin ánimo de adentrarnos en un desarrollo exhaustivo de la unidad didáctica, incluiremos algunos aportes que desde las Ciencias Sociales y Naturales, permiten profundizar en **una de las actividades** centrales para el desarrollo de este enfoque: *la experiencia directa*.

### Los ambientes exteriores a la escuela

Silvia Alderoqui en colaboración con Adriana Serulnicoff, nos acercan la siguiente propuesta desde las ciencias sociales<sup>3</sup>:

“El ambiente social, a diferencia de muchos de los fenómenos que se estudian en las Ciencias Naturales, no puede ser reducido dentro de los límites de la sala del Jardín conservando las características y cualidades que lo constituyen. De esto se desprende la necesidad de que la escuela salga al encuentro del entorno que la rodea, para observarlo, analizarlo y comprenderlo en toda su complejidad.

Al analizar los elementos del entorno se ha de favorecer que los niños vayan incorporando señales y símbolos que evidencian, en el lugar donde cada uno vive, el paso del tiempo. La diversidad de edificios del pueblo o ciudad, los edificios o ruinas históricas, la variedad de sus adornos y objetos, los rastros, los indicios o matices de cada generación, los

<sup>3</sup> ALDEROQUI, Silvia y SERULNICOFF, Adriana 1992. *Ni anclar el barco, ni andar a la deriva*. Convenio entre Ministerio de Educación de Santa Fe y FLACSO.



avances de la sociedad, los retrocesos de la civilización.

En cada salida, para introducirlos en la variedad de la riqueza cultural de la sociedad, se ha de propiciar y potenciar el diálogo de los niños con diferentes personas de manera que puedan captar sus puntos de vista, sus expresiones coloquiales, sus formas de vida y trabajo, el vocabulario específico de la actividad, los materiales y herramientas de uso, etc.

Pero aunque las salidas tienen valor en sí mismas, conviene planificarlas y sacar de ellas la mayor rentabilidad educativa. No hay que salir por salir; tiene que haber un objetivo, un diseño, unas actividades que estén insertas en la programación general y que permitan aprovechar al máximo este recurso (Currículum Español, 1989). Esto no excluye de ninguna manera que haya momentos especiales de recreación incluidos en la salida<sup>4</sup>.

“Para garantizar el aprovechamiento verdadero de las exploraciones en el ambiente, los niños no van a ciegas. Conocen el objetivo y la propuesta, saben cuál es el tema y qué se espera de ellos. Han estado frente a estímulos, han enunciado ideas

previas, anticipado oralmente lo que pueden hacer, elaboran ideas de lo que van a encontrar, y en algunos casos pueden conocer [...] a los protagonistas reales del contexto a explorar.”

Para ilustrar esta propuesta de trabajo, las autoras transcriben algunas planificaciones y el relato de una docente contando una experiencia directa a la biblioteca. Incluiremos aquí algunas partes de la crónica<sup>5</sup>:

“La visita exploratoria que realicé previamente al sitio elegido “la biblioteca” me permitió determinar los aspectos y los componentes sobre los cuales dirigir posteriormente la observación de los niños y la selección de un informante real (el bibliotecario) que pudiera aportar datos enriquecedores y responder a su vez a las inquietudes e intereses de los niños.”



<sup>4</sup> ALDEROQUI, Silvia y SERULNICOFF, Adriana, op. cit., página 39.

<sup>5</sup> Crónica publicada con la autorización de la autora Silvina Cisbani (maestra de Jardín de la MCBA), incluida en ALDEROQUI, Silvia y SERULNICOFF, A., op. cit.

Es de destacar que la maestra no se limitó a observar la biblioteca y preguntar sobre su funcionamiento, sino que indagó acerca de sus características, su origen, lo que también la llevó a situarla históricamente estableciendo relaciones con el contexto en el que estaba ubicada, donde la arquitectura del lugar cobraba una gran importancia.

## ANTES

La maestra les propuso dibujar la biblioteca con la intención de conocer qué idea tenían al respecto, mostrar sus dibujos y comentarlos con sus compañeros.

“Les conté luego que en la biblioteca trabajaba un señor, “el bibliotecario” a quien podrían hacer todas las preguntas que quisieran acerca de la biblioteca; les comenté que eso se llamaba ‘hacer una entrevista’ como hacen los periodistas en la televisión y para no olvidarnos de nada decidimos anotar todas las preguntas para luego hacérselas al mencionado señor. Registré entonces en una cartulina las preguntas que propusieron los chicos. Las mismas fueron las siguientes:

- ¿Hay libros de cuentos?
- ¿Se venden los libros?
- ¿Se acuerda de todos los libros?
- ¿Dónde se guardan los libros y cómo?
- ¿Cómo hace para encontrar un libro cuando alguien lo pide?
- ¿Qué personas viven en la biblioteca?
- ¿Se pueden llevar los libros a la casa o sólo hay que leerlos allí?

La elaboración de la entrevista entre todos despertó en el grupo curiosidad y deseos de investigar.

Al día siguiente [...] aproveché la oportunidad para contarles que llevaríamos cuatro tarjetas numeradas en las cuales se encontraban escritas nuestras consignas de trabajo.

El objetivo de las tarjetas era orientar la mirada de los niños hacia aspectos y componentes que nos interesaba trabajar. Que tuvieran en claro qué era lo que iban a ver, para qué, puntualizar las preguntas que plantearían. De este modo habría pues un momento de conocimiento informal y otro programado de “entrevista”.

## DURANTE

“Salimos y al llegar al lugar indicado leímos las consignas escritas en la tarjeta que llevaba el número 1; la misma decía que teníamos que recorrer la manzana de la biblioteca observando las características de los edificios.

Al hacerlo los niños se mostraron sorprendidos pues notaron que todos los edificios de esa manzana eran iguales, describiéndolos [de la siguiente manera]: tenían tejas en el techo, paredes de ladrillos, ventanas grandes pintadas de color verde, balcones con rejas. Incluso en ese momento hubo niños que hicieron referencias a la época colonial, otros recordaron que en aquella época las casas eran bajas en cambio éstas, si bien se parecían, tenían tres pisos. [...] Decidimos que le preguntaríamos luego al señor de la biblioteca si él sabía por qué los edificios de esa manzana eran todos iguales.



El trabajo de observación fomentó la investigación a través de la mirada; los niños descubrieron detalles, compararon, estableciendo similitudes y diferencias, expresaron sus opiniones espontáneamente.”

La consigna de la segunda tarjeta los llevó al parque frente a la biblioteca para poder dibujarla por fuera. “El dibujar la fachada de la biblioteca fue muy positivo pues los niños volcaron en sus hojas todos los detalles que habían observado (tejas, rejas, ladrillos, balcones) no apareciendo en ningún momento el estereotipo de la casita. El tener que mirar atentamente la fachada para reconstruirla mediante el dibujo, fue una forma más de descubrir lo que los rodeaba”<sup>6</sup>.

Las restantes tarjetas los llevaron dentro de la biblioteca. Realizaron la entrevista planificada, averiguaron acerca de los edificios de esa manzana y recorrieron las instalaciones. Además de observar el mobiliario, la distribución de los libros y de sentarse en la sala para mirar algunos, averiguaron que el nombre de la biblioteca era el de un poeta, a partir de preguntar por un cuadro que les había llamado la atención.

## DESPUÉS

Las actividades posteriores a la salida incluyeron una charla comentando lo vivido; un dibujo del interior de la biblioteca, cotejando lo observado con el dibujo inicial; una dramatización que les permitió reconstruir tanto la organización como el funcionamiento de la biblioteca.

<sup>6</sup> ALDEROQUI, Silvia y SERULNICOFF, Adriana, op. cit., páginas 39, 40, 67 y 68.

## Algunas reflexiones

El trabajo realizado por esta maestra, podría ser una de las experiencias directas relacionadas con la unidad didáctica “la biblioteca”. A manera de ejemplo, enumeraremos otras actividades factibles de ser efectuadas entre las que se incluyen diversas experiencias directas:

- Organizar una biblioteca en la sala o en el Jardín, abriendo su participación a otras salas y a los padres.
- Visitar una librería para comprar algunos libros para la biblioteca de la sala. Indagar de dónde se obtienen los libros que se venden, cómo y quiénes los elaboran, etc.
- Averiguar cómo se fabrica el papel. Hacer papel reciclado.
- Escribir volantes informativos acerca de



la biblioteca del Jardín, repartirlos en la cuadra de la escuela y pedir colaboración a los vecinos (donación de libros, etc.)

- Invitar a algún escritor para que cuente su experiencia.

- Aprender alguna técnica sencilla para encuadernar los libros rotos y los que se produzcan en la sala.

Con esto queremos señalar que desde esta propuesta, la unidad didáctica no se circunscribe a una experiencia directa y que las mismas no sólo se realizan fuera del ámbito de la escuela.

Son muchas las posibilidades de trabajo que se abren a partir de una unidad didáctica, pero el rumbo y la profundidad con la que se aborde el conocimiento de un recorte de la realidad a partir de las disciplinas, estará determinado por los contenidos seleccionados por el docente.



### ¿Cómo se incluyen las Ciencias Naturales?

Si nos propusiéramos elaborar una unidad didáctica en relación con la escuela, tomando como recorte la institución en la que trabajamos, o relacionada con la vivienda, tomando alguna casa particularmente significativa como podría ser la de algún vecino conocido por los niños, podríamos proponer distintos abordajes desde las Ciencias Naturales.

Verónica Kauffman propone el siguiente ejemplo<sup>7</sup>:

“Pensando solamente desde las Ciencias Naturales podríamos formularnos las siguientes preguntas:

- ¿Cómo son las personas que viven en la casa?
- ¿Hay otros seres vivos en la casa?
- ¿Con qué materiales está construida?
- ¿Cómo son esos materiales?
- ¿Por qué las paredes de [algunos] baños y cocinas tienen azulejos?
- ¿En qué lugares de la casa hay agua?
- ¿Para qué se usa el agua en las casas?
- ¿Por qué en el patio hay sol [o no] a la tarde?, etc.

Preguntas como las anteriores nos llevarían a formular una serie de contenidos posibles de abordar en el contexto de una unidad didáctica:

<sup>7</sup> KAUFFMAN, Verónica. Módulo 3: La evaluación en el plano didáctico. Área de Ciencias Naturales I. Nivel Inicial. Buenos Aires, Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. 1992. Páginas 8/9.





- Las personas, sus características externas, algunas funciones, el crecimiento, las diferencias externas entre adultos y niños, el nacimiento, etc.

- Otros seres vivos que habitan en las casas: animales y plantas, características externas, algunas funciones, necesidades y cuidados, noción de vivo y no vivo.

- Los materiales con que están construídas las casas: materiales del entorno, propiedades de los materiales, textura, dureza, resistencia, absorción, etc. Relación entre las propiedades y el lugar que ocupan las casas, azulejos-baños; vidrios-ventanas.

- El agua en las casas: los lugares donde hay agua, el uso del agua en las casas, cocina, limpieza, diversión, riego; los cuidados del cuerpo y el agua; el cuidado del agua.

- La luz: objetos transparentes, translúcidos y opacos; luz y sombra; deferentes fuentes de luz, etc.

Éstas son algunas de las temáticas posibles de trabajar en la Unidad Didáctica desde las Ciencias Naturales. Los contenidos que se presentan no son los únicos, se pueden incluir otros.

No se espera que un docente pueda trabajar todos los contenidos que quiera en cada Unidad, tendría que hacer una selección teniendo en cuenta [ciertos] criterios. Se preguntarán entonces qué contenidos resulta más pertinente trabajar con sus alumnos.

Sigamos con nuestro ejemplo de "la casa".

Los chicos de la sala de Mónica viven en casas muy diferentes. Hay nenes que viven en inquilinatos, otros en edificios de departamento, o en casas muy antiguas, etc.

Mónica decide entonces que sería interesante trabajar con los chicos sobre los materiales con que están hechas las casas y sobre algunas propiedades de los materiales (Decide no abordar ninguna de las restantes temáticas planteadas).

Los chicos de [la sala de] Patricia viven la mayoría en un asentamiento precario. Por lo general no tienen agua en las casas. Ella considera pertinente entonces trabajar sobre los usos del agua y su cuidado. Decide profundizar sobre estos contenidos.

Como vemos, cada docente hizo una selección diferente. Esto implica que hace un recorte dentro del contexto elegido para trabajar y también un recorte desde la disciplina o desde el área.

En el momento de realizar el planeamiento de la U.D. deberá formular también contenidos procedimentales y actitudinales que considere relevantes trabajar".

## ALCANCES DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL NIVEL INICIAL: UNA PROPUESTA

*Lucrecia Prat, maestra de sala de 5 años, Nivel Inicial, Capital Federal*<sup>8</sup>

El maestro tiene que decidir la organización de sus tareas, a partir de la selección de contenidos, propuestas y estrategias didácticas para el proceso intencionado que es la enseñanza. En este caso, el relato de una maestra de Nivel Inicial nos enfrenta con las decisiones en torno a una experiencia de investigación que parte del área de Ciencias Naturales y genera propuestas de estudio y profundización realizadas por veintidós niños de cinco años. Además de su valor como experiencia en el área, lo interesante aquí es mostrar de qué manera las situaciones de uso de la lengua escrita cobran significación para los niños, porque se generan naturalmente y tienen propósitos definidos.

En la experiencia que transcribimos a continuación, se lee para buscar y ampliar la información, se explora material escrito diverso acerca del tema, se seleccionan algunos que resultan pertinentes para el trabajo que se está realizando.

Estos materiales no sólo dan información para continuar la investigación en el área de estudio, sino que simultáneamente ofrecen formatos textuales que les permitirán saber cómo se escribe cada tipo de texto, cuál es el vocabulario utilizado, qué valor tienen los gráficos, imágenes o títulos en los libros o revistas que necesitan leer.

La escritura registra la información obtenida a modo de apuntes que luego serán utilizados por los niños en la tarea de elabora-

ción de un fascículo. La maestra escribirá con ellos y por ellos en un trabajo conjunto donde el contenido de lo escrito está asegurado a través de las múltiples oportunidades de lectura acerca de la temática y a los conocimientos acerca de los textos que los niños leyeron con ayuda de su maestra. Transcribimos la experiencia para nuestros lectores.

### Investigación sobre los peces del acuario

Son muchas las experiencias que realicé con mis alumnos de sala de cinco años. Muchas también fueron las preocupaciones que surgieron al planificar las propuestas, sobre todo pensando qué oportunidades daba a los niños de avanzar en su aprendizaje y cuáles eran las decisiones que yo debía tomar durante el desarrollo de las mismas.

En este caso todo comenzó con una experiencia directa: la visita al acuario. A partir de ella tuve que considerar los contenidos de Ciencias Naturales y la investigación que inevitablemente surgió de esta visita, generada por la curiosidad e interés de los niños, y también la importancia que cobrarían las actividades de lectura y escritura para buscar información o registrarla.

Los niños estuvieron muy atentos durante la visita al acuario. Observaron distintos tipos de peces. Me preguntaban y discutían entre ellos. Sus preguntas me permitieron darme cuenta de cuánto sabían acerca de los peces y cuánto deseaban saber. Algunos decían:

<sup>8</sup>El análisis de la experiencia ha sido realizado por María del Pilar Varela, del Equipo de Lengua del Plan Social Educativo, responsable del número de *Ida y Vuelta* sobre *La lectura en el aula*.



- “¿Por qué tienen termómetro las peceras?”
- “¿Cómo se mueven?”
- “¿Respirarán agua?”
- “¿Podrán vivir fuera del agua?”

También establecieron semejanzas y diferencias entre ellos. Volvieron a la sala con algunas respuestas pero con algunas dudas para que investigáramos y pudiéramos responderlas, por ejemplo: cómo nacían, si tenían corazón y sangre o esqueleto como nosotros, y si era posible enseñarles a dar saltos. Muchos de los niños habían visto en sus casas un video sobre los delfines y su entrenamiento.

Para continuar con la tarea solicité la ayuda de los padres, pedí por nota libros, revistas referidos a todo tipo de animales acuáticos. Frecuentemente pido su colaboración para que participen en muchas de las actividades de la sala, en este caso se enterarían de la temática tratada y además permitirían ampliar el marco de conocimientos de sus hijos a través del material enviado o de sus propios conocimientos o experiencias. Conseguí un video sobre el nacimiento de los peces, con imágenes claras y sencillas y también otro que mostraba el nacimiento de un ballenato. Tuve que organizar los tiempos y alternar la exploración y lectura del material escrito con las actividades que se realizaron luego de ver los distintos videos. Cuando vimos la filmación sobre los animales que podían amaestrarse, los niños se centraron especialmente en el modo en que esto se realizaba.

En la sala creamos un gran acuario entre todos, usamos bloques y papel celofán para simular el agua y animales de plástico y de peluche.

Decidimos dramatizar las formas de amaestrar a los animales del acuario y los ni-

ños que se encargaron de hacerlo debían explicar al público hábitos y características de aquéllos que se amaestraban. Para que pudieran explicar a sus compañeros leímos las revistas y los libros que habían traído.

La gran variedad de muñecos (delfines, ballenas, tiburones, pingüinos, tortugas de mar) me permitió organizar muchos equipos. Los niños decidieron su formación. Cada equipo tenía que investigar un tipo de animal.

### Las actividades de lectura para preparar la dramatización

Durante la lectura, los niños miraban las imágenes de los libros, comentaban entre ellos el posible significado de lo que estaba escrito. La maestra auxiliar y yo les leíamos a los distintos grupos la información que iban requiriendo: algunos sentían la necesidad de escribir datos para no olvidarlos, pidiéndonos a nosotras o alguno de los que escribían



más convencionalmente ayuda, y el resto del equipo dictaba, previa discusión, aquellos datos que les parecían necesarios. Dramatizamos varias veces, desde la entrada y compra de boletos, con dinero real fotocopiado, boletero, sumas y restas incluídas, hasta la actuación de los animadores. Ellos daban la información de los animales con los que harían el show y luego mostraban las piruetas. El resto de los niños era el público. Se iban alternando los animadores, así que todos ya conocían muy bien la información que daban, y si alguno de los animadores se olvidaba de algo, el público le “soplaba”.

### **La visita a la pescadería**

Otro día fui con los niños a la pescadería “para ver cómo eran los peces por dentro”, como me lo habían pedido muchas veces. Me interesaba además que tuvieran la oportunidad de encontrar respuestas a muchos interrogantes que se les habían planteado en la visita al acuario, con la lectura de las revistas especializadas, los libros y los videos vistos en clase. En el lugar vieron los peces “enteros” como los habían observado en el acuario, otros fueron fileteados en su presencia y también pudieron hacer muchas preguntas acerca de los platos de comidas con distintos pescados que se ofrecían allí. Para ellos fue una sorpresa ver algunos que no les parecían pescados por las formas raras que tenían (moluscos, mariscos). Elegí para llevar a la sala un pescado muy grande, al que se le notaban bien los dientes, branquias, cola y los ojos a los dos lados; otro plano donde podían advertir los ojos del mismo lado y la boca en el medio de la cabeza, un pulpo, un calamar y cornalitos.

Una vez en la sala se distribuyeron en tres equipos, cada uno de ellos se dedicó a la disección de un pescado con cuchillitos de plástico y guantes quirúrgicos. Se ocuparon de separar todas las partes. Todos los integrantes del equipo participaban de la tarea. Un equipo se encargó del pescado grande, el otro del que tenía forma plana y el tercero trabajó con los moluscos y cornalitos.

Les propuse que escribieran todas las características de los pescados que fueran descubriendo. Todos los equipos tenían niños que escribían de manera casi convencional y ellos fueron, por decisión del grupo los encargados de anotar: “Vos escribí, nosotros te dictamos”. Muchas veces me dictaron a mí cuentos, notas para los padres o noticias para la cartelera del Jardín. Están acostumbrados a esperar que otro escriba y controlar lo que queda escrito en el papel o en el pizarrón.

Luego de sacar los ojos del pescado le dictaban:

- “Poné ojos redondos”
- “Tiene una espina gruesa”
- “Mirá, es como la columna nuestra”
- “Es para que vaya derecho”

Ante alguna duda me preguntaban antes de anotar en el papel: “Miren, los ojos son redondos pero están dispuestos distintos que la boca. ¿Por qué, Lucrecia?”. Les explico que permanecen siempre apoyados en el fondo del mar. También descubrieron que no estaban todos los órganos, porque los extraen al limpiarlos en la pescadería. Un equipo descubre un órgano rosado, creen que es el corazón, se preguntan dónde está la sangre y no se ponen de acuerdo, me dicen que “tenemos que averiguarlo mejor”.



El tercer equipo dividió la hoja en tres partes y puso en cada uno de ellas el título: Calamar-Pulpo-Cornalito. Anotaron allí las características que descubrían. Por ejemplo, cuando veían que en los ojos del calamar había un líquido violeta. Uno de los niños recordó que habíamos leído que éste le servía para protegerse de los enemigos. Comentó lo descubierto con el resto de sus compañeros y todos se acercaron para ver mejor. Contaron los tentáculos, los compararon con los del pulpo y escribieron en su hoja.

Al terminar cada grupo leyó lo que escribió y mostró las partes del pescado para confirmar sus afirmaciones.

Al día siguiente coloqué las tres producciones en el pizarrón, las releímos y establecimos diferencias y semejanzas entre cada uno de los pescados. Por ejemplo: "Los tres tienen los ojos redondos; éste juntos, éste los tiene de cada lado, éste con tinta".

LENGUADO  
 CARRO  
 ESCAMAS ARIBASOLO  
 OJOS REDONDOS LOS DOS  
 GUNTOS  
 BOCA DE COSTADO  
 DIENTES FINOS  
 UNA ESPINA GRANDE

PES GRANDE  
 OJOS REDONDOS  
 MUCHAS ESPINAS A LOS COSTADOS  
 COLA LARGA  
 ESTIENDE LA BOCA GRANDE  
 A LOS COSTADOS CHICAS  
 DIENTES LARGOS Y FINOS

PULPO	CORNALITO	CALAMAR
TENTACULOS	ES UN PEZ CHICO	PARA COMER
CABESA BIANCO	TIENE ESPINAS	OJOS CON TINTA
RAMAS	CABEZA GRANDE	8 TENTACULOS
	BOCA	
	COMIENDO	

Este tipo de actividades donde todo el grupo interviene, además de permitirles contarse todo lo que saben sobre el tema y ampliar la información, los reúne para que cambien puntos de vista diferentes, discutan sobre un contenido preciso y se interesen por la opinión de los otros.

Nos quedaron muchas preguntas sin respuesta, como por ejemplo si los peces tenían corazón y sangre. Teníamos que seguir investigando.

### La visita a la biblioteca de la escuela primaria

Como no encontrábamos respuesta a si los peces tenían sangre y corazón entre los libros que teníamos en la sala -ya que no había ninguno sobre las partes internas de los mismos- les propuse visitar la biblioteca de primaria del colegio. Me puse en contacto con el bibliotecario y seleccionamos gran variedad de libros, con información, ilustraciones, con distintos tipos de esquemas, distintos tipos de letras, etc.

Considero importante que en esta oportunidad yo conociera el tipo de material que existía sobre el tema ya que los niños no iban a realizar una lectura exploratoria como en otras ocasiones y me parecía importante que centraran su atención en los libros específicos que necesitarían para continuar la investigación. Se sentaron alrededor de una mesa muy larga en la que había suficiente material para que pudieran leer un libro cada dos o tres chicos. Los niños lo exploraron comentando entre ellos todo lo que veían y anticipaban su contenido a partir de las láminas o los dibujos. La maestra auxiliar y yo les íbamos leyendo lo que notábamos que les interesaba y lo que nos pedían. Después de leer un libro lo

rotaban, de modo que todos vieron todo el material. Se detenían para discutir cómo estaba escrito, observar los tipos de letra y así pudieron advertir cuál era el título y cómo se diferenciaba del resto (letras más grandes más negras subrayadas). Además pudieron descubrir que donde había láminas el tipo de letra cambiaba con lo que infirieron que era porque explicaba lo que simbolizaba esa lámina y el resto era información sobre el tema del título. Yo leía el texto, completaba con la lectura lo que ellos decían, les mostraba donde decía. También vieron que había distintas formas de interpretar la lectura de cada parte de un dibujo ya que en un libro estaba el dibujo de un pez del que salían flechas con números que luego se detallaban abajo y en otro en cada flecha directamente estaba escrito el nombre de esa parte. Fue una actividad muy rica, con mucha participación de los chicos. Ellos me preguntaban y yo además de responderles les repreguntaba para que volvieran a pensar y fundamentaran sus ideas. Dos libros que no habíamos leído en la biblioteca por falta de tiempo los llevamos a la sala para completar la lectura.

La actividad en la biblioteca fue para ellos una situación nueva por la presencia del bibliotecario y la abundancia y gran variedad de libros. Pudieron corroborar que el registro del préstamo se hacía como nosotros lo hacíamos en nuestra sala.

Al hacer una síntesis en el aula comprobé cuánto habían logrado aprender en esta actividad en la biblioteca: los niños recordaban lo que habían leído, reconocían títulos, información, explicaciones de los epígrafes y los esquemas y gráficos y la numeración de las hojas. Y lo más importante: pudieron averiguar lo que buscaban, que los peces tenían corazón y sistema circulatorio.



Todas estas actividades nos llevaron mucho tiempo y en muchas ocasiones volví a leer con ellos los libros de la biblioteca de la escuela primaria y también retomamos la lectura del material escrito que teníamos en la sala. Además hicimos otras visitas a la biblioteca para leer otros libros y para explorarla más libremente.

En muchas ocasiones fuimos ampliando la lista que hicimos de los textos y revistas que leímos y escribimos sus títulos en un papel afiche que pegamos en la biblioteca. Muchas veces yo los escribía mientras ellos me dictaban con el libro en la mano y otras escribían ellos, solos o con mi ayuda. También dibujaron muchos animales acuáticos, algunos los pintaban, escribían sus nombres y anotaban algunos datos (se ayudaban entre ellos o solicitaban mi ayuda).

Me interesa que los niños también adquieran poder sobre su escritura, que se animen a escribir, que exploren el espacio gráfico, que se adueñen de ella, que sepan qué y para qué escribir aunque no escriban convencionalmente. Todas sus producciones grupales o individuales son valiosas. La producción les permite ser protagonistas, genera en ellos la conciencia de que la escritura es un medio de comunicación y que ellos, igual que muchos adultos o sus hermanos que están en la escuela primaria, estudian y anotan las informaciones para poder después utilizarlas.

El trabajo realizado durante la investigación, la lectura del material escrito y la escritura de notas, fichas o apuntes nos permitieron la elaboración de un material escrito que resumiera todo lo que sabían. Discutimos mucho si haríamos un libro sobre los animales o un fichero más completo para la sala pero decidieron hacer un "librito" parecido al

que habían leído sobre el delfín. Este libro tenía muchas ilustraciones, explicaba sus características y tenía gráficos con flechas y aclaraciones. Como ellos habían investigado tanto, podíamos incluir muchos animales acuáticos y por eso repartirnos la tarea entre distintos grupos.

### Elaboración de un fascículo sobre "Animales Acuáticos"

Tuve que organizar mucho mis tareas y alternar situaciones de lectura y producción como de recortado de figuritas o dibujo de los animales para poder dedicarme a ayudar en la escritura a cada grupo. Pedí colaboración a la maestra auxiliar para que registrara algunos momentos de estas situaciones de producción y luego revisáramos juntas el registro. Esta tarea me ha servido muchas veces para ajustar mis propuestas y tomar conciencia de las respuestas de los niños y de mis intervenciones. En esta oportunidad pude comprobar que además del interés que ponían al dictarme, participaban con seguridad porque sabían qué dictarme y también mucho sobre la escritura, desde el tiempo que necesita la escritura y la organización de un texto que era "para explicar" y no "para contar" como los libros de cuentos.

### Fragmento de un registro de clase

Situación de trabajo en un grupo de tres alumnos.

Están organizando la escritura de una de las hojas del fascículo, en este caso escriben sobre el pulpo. También tendrán que ocuparse del delfín y la foca. Tienen sobre la mesa los apuntes que realizaron durante la disección, algunos libros de la biblioteca y figuri-

tas con la imagen de un pulpo. Ya han discutido mucho sobre si les conviene hacer un dibujo o pegar la figurita. Santi, quiere que ha-

gan el dibujo con flechas como vieron en los libros de la biblioteca. Nati escribe el título arriba: EL PULPO.

### Docente

Bueno, estuvimos estudiando mucho sobre el pulpo. ¿Anotamos lo más importante?

(Lee mientras va escribiendo)

EL PULPO TIENE TENTÁCULOS,  
CABEZA GRANDE. Y ES BLANDO.

Es un molusco. Yo les leo. ¿Cómo lo pongo?

(Escribe) EL PULPO TIENE  
TENTÁCULOS, CABEZA GRANDE Y  
ES UN MOLUSCO.

(Les habla) Me parece que tendríamos que poner primero lo que es. Escuchen para ver cómo queda. (Lee) EL PULPO ES UN MOLUSCO

Esperen, acá pongo punto.

EL PULPO ES UN MOLUSCO. TIENE  
OCHO TENTÁCULOS Y CABEZA  
GRANDE.

(La maestra vuelve a leer)

(Tacha el segundo VIVEN) A ver ahora:  
EL PULPO ES UN MOLUSCO. TIENE  
OCHO TENTÁCULOS Y CABEZA  
GRANDE. VIVEN EN EL FONDO DEL  
MAR ENTRE LAS ROCAS.

(Les dice) Empezamos hablando del pulpo y después hablamos de todos los pulpos.

(Antes de escribir les lee las dos posibilidades:

“El pulpo es... Vive...”

“Los pulpos son... Viven...”)

(Escribe) Me parece que nos quedó muy poco con todo lo que estudiaron.

(La maestra relee el texto y lo deja para continuar al día siguiente)

### Alumnos

(Santi) Dejá espacio para el dibujo.

(Los chicos van dictando)

(Dafne) Vos nos leíste qué significaba cuando era blando.

(Nati) Ponelo después de GRANDE.

(Continúan dictando) VIVEN EN EL FONDO  
DEL MAR Y VIVEN ENTRE LAS ROCAS

(Nati) Y viven, y viven...

(Santi) No queda bien.

(Dafne) Mejor lo que leíste al principio.

(Santi) Nos falta poner qué comen.

(Nati) ¿Te acordás que vimos en el libro algunos muy grandes? No pusimos nada de eso.



# REFERENCIAS

## PARA LECTURAS COMPLEMENTARIAS

*Estas referencias de textos permiten una profundización en el tema de este número. Cada referencia está acompañada por una presentación detallada de los contenidos de la obra, de modo de facilitar la selección de aquellas que se acerquen más a los intereses y necesidades de cada uno.*

**Aisenberg, Beatriz y Alderoqui, Silvia (comps.) Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones. Paidós Educador, Buenos Aires, 1994.**

En este libro encontramos contribuciones de varios autores comprometidos en el esfuerzo de abrir caminos que permitan profundizar la búsqueda y comenzar a dar respuestas a la problemática de las Ciencias Sociales, especialmente a su didáctica.

En la primera sección "la Historia, la Geografía y la Didáctica como disciplinas científicas" se señalan vinculaciones y diferencias entre las instituciones de producción científica y las instituciones escolares. También se analiza la problemática propia del campo de las disciplinas, para poder entender qué lugar ocupan las mismas en la construcción de la didáctica de las Ciencias Sociales. Asimismo se plantea que la importancia de enseñar contenidos disciplinares en las instituciones educativas va más allá de las disciplinas mismas, ya que son criterios ligados a valores y a la función social de la escuela. Es por ello que se reflexiona sobre la necesidad de que la responsabilidad en la selección de contenidos a enseñar, sea compartida por la comunidad educativa en su conjunto. Los artículos de la segunda sección "Aportes

para la construcción de una didáctica de las Ciencias Sociales" enlazan de manera específica con la didáctica. El artículo de Beatriz Aisenberg "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", nos parece especialmente relevante en relación con los temas abordados en este número de *Ida y Vuelta*. Se parte del reconocimiento de la importancia de conocer las ideas que los alumnos han construido acerca del mundo social, ya que éstas constituyen el marco a partir del cual otorgan significado a los contenidos escolares propuestos por el maestro.

Se analizan las características de los conocimientos previos, el sentido de enseñar teniendo en cuenta, al tiempo que se señalan los malentendidos y distorsiones más comunes. Por último se formula algunas líneas para articular los conocimientos previos de los alumnos con los contenidos de las Ciencias Sociales.

En la tercera sección "Una aproximación a las aulas" se encuentran trabajos concretos donde los procedimientos adquieren importancia junto a los conceptos, hechos, valores y actitudes. Se analizan técnicas para la bús-

queda de información que trata de introducir a los alumnos en el conocimiento de la Historia, partiendo de la vida cotidiana de los hombres.

También se aborda un problema de la realidad que permite plantear una organización didáctica para trabajar una serie de contenidos de las Ciencias Sociales y Naturales.

**Frabboni, C.; Galletti, A. y Savorelli, C. El primer abecedario: el ambiente.**  
Edit. Fontanella, Barcelona, 1980.

Este libro es de especial interés para profundizar sobre uno de los temas que nos ocupan: la contextualización de la enseñanza. Los autores toman el ambiente como categoría de labor didáctica cotidiana, y se plantean la enseñanza del lenguaje del ambiente partiendo de la historia del territorio natural y social que rodea a cada escuela. Intentan sintonizar la infancia con las características de la propia experiencia familiar y del vecindario, sin abandonar la enseñanza de



otros lenguajes como el corporal, el lingüístico y el grafo/plástico.

Esta obra propone una alternativa pedagógica que ubica al ambiente natural y social como objeto de conocimiento y lo define como:

- “el primer depósito de cultura,
- abecedario cotidiano de lectura,
- cajón didáctico “gratuito” donde los niños pueden hurgar e ir en busca de su propia historia individual y social”.

Tal como lo señalan los autores, “el ambiente, dentro de esta perspectiva didáctica, puede ofrecerse como objeto de una divertida búsqueda del tesoro donde los tesoros a descubrir sean las analogías, las diferencias o igualdades de las *estructuras perceptivas* (formas, dimensiones, consistencias, etc., de la realidad), de las *estructuras lingüísticas* (el vocabulario corriente para nombrar los elementos que integran lo ‘natural’ y lo ‘social’) y de las *estructuras lógicas* (el descubrimiento de los ‘porqués’, de los nexos que unen -racionalmente o no- diversos signos, diversos fragmentos del tejido ambiental)”.

**Weissmann, Hilda (comp.) Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones.** Paidós Educador, Buenos Aires, 1993.

Los autores analizan las prácticas más habituales en la enseñanza de las Ciencias Naturales y realizan interesantes propuestas de trabajo. Aunque la mayoría de los artículos incluidos en el libro se dirigen en forma explícita al nivel primario, consideramos que el contenido de los mismos es de gran interés para en el nivel inicial.

En el capítulo I “La enseñanza de las





C i e n -  
c i a s  
N a t u -  
r a l e s  
e n  
e l  
n i v e l  
p r i m a -  
r i o  
d e  
e d u c a -  
c i ó n

formal. Argumentos a su favor”, Laura Fumagalli comienza por enumerar diferentes razones que respaldan la enseñanza de la Ciencia y olvida tópicos centrales: las diferencias entre la ciencia escolar y la ciencia de los científicos; los contenidos y las formas de enseñanza, las que se examinan el lugar asignado a los conocimientos previos del alumno, el conflicto en relación con el cambio conceptual; la acción como actividad cognoscitiva y la finalidad de la información, revalorizando los contenidos conceptuales en el proceso de construcción del conocimiento, son algunas de las cuestiones que se desarrollan en este artículo.

Hilda Weissmann nos acerca algunas reflexiones a partir de una cuidadosa revisión de las prácticas docentes. El dominio de los contenidos por parte del docente se señala como una de las principales necesidades para planificar la enseñanza dirigida a

#### FE DE ERRATAS

En la página 15 del Nº 3 se deslizó un error. La escuela Nº 1198 cuyo testimonio se cita se encuentra en la localidad de Venado Tuerto, en la provincia de Santa Fe y no en la provincia de Buenos Aires como allí aparece. Pedimos disculpas a nuestros lectores y especialmente a los colegas de la escuela que tan entusiastamente nos han hecho llegar su producción.

lograr un aprendizaje significativo de singular interés para este número de *Ida y Vuelta*, es el trabajo de “Ecología, ecologismo y enfoque ecológico en la enseñanza de las Ciencias Naturales”. Laura Lacreu comienza por advertirnos acerca de las confusiones más comunes en el uso de estos términos, para luego definir estos conceptos partiendo de un rastreo histórico de los programas de estudio, de la concepción de ciencia y de enseñanza de la ciencia subyacente a dichos planes.

“La huerta: un sistema ecológico” de Miriam Kaufman y Claudia Serafini y “Al olivo, al olivo... relato de una experiencia que nació de la huerta” de Miriam Kaufman, nos introducen en el tratamiento de contenidos complejos a través de un eje organizador “que permite estudiar e integrar sistemáticamente ciclos, procesos, dinámica de fenómenos naturales y relaciones entre los elementos que componen el sistema. Posibilita el tratamiento de *problemas reales* que se originan, desarrollan y reformulan naturalmente, sin necesidad de plantear situaciones problemáticas artificiales”.

Verónica Kaufmann, plantea en “El mercado: un intento de integración”, algunas de las dificultades con las que se enfrentan los docentes en la búsqueda de una forma de organización de los contenidos escolares. Desarrollan algunas alternativas para la planificación de la unidad didáctica ‘el mercado’, centrando la mirada en la selección de los contenidos más significativos y el establecimiento de secuencias de enseñanza para la realización de una experiencia directa. También enumera una serie de actividades que no sólo remiten a las Ciencias Naturales, sino que apuntan a trabajar contenidos de otras disciplinas como Ciencias Sociales, Lengua y Matemática.

Próximo número:  
**Telemática**





H 0011370



Ministerio de Cultura y  
Educación de la Nación

Presidencia  
de la Nación

# PROGRAMA I: MEJOR EDUCACIÓN PARA TODOS



## PROYECTO 1: MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN



Estimados colegas:

Desde sus inicios, el **Plan Social Educativo** se propuso atender y favorecer la tarea de los docentes para acompañarlos así en sus esfuerzos por mejorar la enseñanza en su aula y en su escuela. Esta es una tarea que requiere del compromiso de todos, aunque los verdaderos protagonistas son quienes, como ustedes, aceptan día a día la responsabilidad de mejorar sus propuestas de aula. En el curso del trabajo cotidiano, se han ido generando estrategias en respuesta al desafío de garantizar los aprendizajes de los niños que asisten a nuestras escuelas, que pertenecen a los sectores más carenciados del país. *Ida y Vuelta* es una publicación a través de la cual queremos dar a conocer estas estrategias. Por eso hoy los convocamos a ustedes, para que escriban sobre las experiencias en las que participan y las revitalicen en testimonios que lleguen a sus compañeros y queden en la memoria y la consulta de todos.



Vale la pena tomarse un tiempo para reflexionar sobre la propia práctica. El análisis que se desprende de ella siempre es beneficioso: permite a quienes lo realizan fundamentar y aclarar sus decisiones y sirve además para hacer circular entre sus colegas alternativas, estrategias, modos de abordaje que pueden resultarles útiles. Por otra parte, escribir textos significativos para el equipo docente sobre la base de esas experiencias, permite comenzar a construir la memoria escrita de la escuela. Esto es valioso para hacer posible el reencuentro con la propia acción y para que los colegas que van llegando a la institución sean recibidos por una escuela con historia e integrados a ella.

Les proponemos reunir testimonios, darse un tiempo para repensar las experiencias, y si es posible discutirlos entre colegas. Por eso, les acercamos este material, pensado como apoyo al proceso de escritura al que los invitamos. En él se prevén varias etapas de reflexión sobre las prácticas, hasta llegar a la escritura final de la experiencia.

Como ustedes saben, *Ida y Vuelta* propone centrarse en cada número en un tema específico. Han recibido el nº 1 sobre *Promoción de la Lectura*, el nº 2 titulado *Los proyectos día a día*, el nº 3 sobre *Lectura en el aula* y el nº 4 que reúne *Experiencias en el Nivel Inicial*. Tenemos otros dos números en elaboración, siempre con base en los registros de experiencias desarrolladas por las escuelas, y ya hemos comenzado a planificar los que siguen. A partir de ahora, queremos incorporar registros especialmente elaborados por ustedes, sobre los distintos temas que abordaremos en los nuevos números de *Ida y Vuelta*, referidos a los componentes del **Programa 1, Mejor Educación Para Todos**.

El primer tema se dedicará a difundir las experiencias de mejoramiento de la enseñanza que han tenido como base la utilización de los nuevos materiales recibidos por ustedes (mapas, material de laboratorio o de taller, medios audiovisuales y equipos de sonido), y otros recursos didácticos que hayan comprado o, quizás, diseñado y fabricado. Ustedes han equipado o reequipado sus escuelas y aulas a través de los subsidios que ha otorgado el **Plan Social Educativo** para la compra de material didáctico o para el financiamiento de equipamiento para proyectos institucionales específicos. Nos interesa que nos escriban sobre las propuestas de enseñanza que han organizado con base en estos recursos, y facilitar a través de *Ida y Vuelta* un conocimiento más exhaustivo de los cambios generados en el trabajo de aula a partir de propuestas de aprovechamiento de materiales.

Con los escritos que recibamos prepararemos nuevos números de *Ida y Vuelta*; de otros retomaremos las partes que se puedan generalizar. Lo importante es que las experiencias circulen, queden a disposición de los colegas y abran la posibilidad de nuevos contactos entre las escuelas interesadas en el intercambio sobre propuestas afines.

Adjuntamos a este material un sobre de respuesta postal paga, lo que significa que ustedes no deben abonar el envío. Con la expectativa de que la escritura de las propias experiencias fortalezca los espacios de trabajo en común, quedamos a la espera de sus escritos.

**Coordinación Nacional  
Plan Social Educativo**



# PARA ARMAR SUS RELATOS SOBRE EXPERIENCIAS DE APROVECHAMIENTO DE RECURSOS

Le proponemos que se guíe por estos pasos. Desde luego, puede pensarse en otras alternativas pero creemos que éstos pueden serle útiles para orientar la reflexión y la escritura.

1. Análisis de las propuestas realizadas o en curso
2. Selección de una experiencia.
3. Revisión de la experiencia elegida.
4. Escritura de la experiencia.
5. Reescritura.

6. Revisión de la versión final del escrito.

7. Envío del escrito.

Estos pasos han sido pensados especialmente para los docentes que no cuentan en su escuela con otros colegas con quienes escribir sus experiencias. Desde luego, invitamos a quienes deseen y puedan hacerlo a escribir sus experiencias en equipos de trabajo. En ese caso, cada uno de los pasos dará lugar al intercambio y el análisis grupal.

Seguramente usted ha generado diversas iniciativas para mejorar la tarea de enseñanza sobre la base de materiales que ha adquirido o fabricado, por sí mismo o en colaboración con sus colegas. **Repase** esas iniciativas, haga con ellas una lista. Luego **comience a re-pensarlas** teniendo en cuenta las preguntas que le ofrecemos. Si le resulta útil, a medida que las responde tome notas.

Trate de recuperar imágenes de la marcha cotidiana de cada propuesta. Si alguien pasara una jornada escolar en su aula, ¿qué sería lo más interesante que usted querría que viera?

- ¿Cuáles eran los problemas que le preocupaban cuando comenzó a pensar en incorporar un nuevo recurso o equipamiento?

- ¿Qué propósitos guiaron la definición de cada propuesta de trabajo que tomó

## 1. ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS REALIZADAS O EN CURSO

como base la utilización de nuevos recursos?

- ¿Cómo llegó a elegir el nuevo material: solo, en forma conjunta, individualmente pero luego lo discutió con otros, fue a propuesta de los alumnos...?

- ¿Cómo obtuvo el material: lo compró, lo diseñó y fabricó

en la escuela, lo hicieron los alumnos...?

- ¿Qué cosas se proponía hacer con el material? ¿Qué pretendía que fuera lo diferente con respecto a lo que venía haciendo hasta entonces?

Cuando dio inicio a las pro-

puestas, ¿se le presentaron dificultades? ¿Cuáles? ¿Las había podido prever? ¿Cómo pensó resolverlas? ¿Funcionaron esas soluciones? ¿Por qué?

- ¿Cómo participaban otros docentes en la experiencia?

- ¿Cómo participaban los alumnos?

- ¿Se produjeron los cambios esperados en el aprovechamiento de la tarea del aula por parte de los alumnos? ¿Usted siente que aprendieron más, mejor, diferente...? ¿Siente que el nuevo material adquirido o fabricado contribuyó? ¿De qué manera?



# 2.

## SELECCIÓN DE UNA EXPERIENCIA

**a.** A partir de todo lo revisado en la primera etapa, **seleccione** una experiencia de enseñanza sobre la base del material, para concentrarse en ella desde ahora. Le proponemos cuatro criterios (usted puede pensar otros):

- Que sea una experiencia que le gustaría que otros conozcan.
- Que muestre una resolución didáctica de un determinado problema de enseñanza.
- Que aporte a otros docentes un conocimiento más elaborado de su propuesta en el aula.
- Que le permita más fácilmente reunir testimonios, producciones de los alumnos, registros de clase...



**b.** Una vez seleccionada la experiencia, **póngale un nom-**

**bre**, un título que comunique lo central de la propuesta.

**c. Fundamente** los criterios que siguió para la selección. Por ejemplo: la elijo porque es una propuesta en la que el material...

- ...generó nuevas posibilidades en mi planificación de la enseñanza,
- ...me dio mayor conocimiento acerca de los aprendizajes de mis alumnos,
- permitió que los chicos desarrollen estrategias de cuidado y utilización que me parece importante destacar,
- ...pasa entre los diversos grados, circula y se lo aprovecha de un modo interesante,
- ...me permitió trabajar unos contenidos que a los chicos siempre les habían resultado difíciles,
- ...

# 3.

## REVISIÓN DE LA EXPERIENCIA



**a. Retome** aquí las preguntas del primer paso, pero ahora contéstelas pensando en la experiencia que ha elegido. **Vuelva a leer** las preguntas. **Revise** sus notas. Éste es un momento importante porque propone profundizar el análisis realizado en el paso 1, y porque permite iluminar la experiencia seleccionada y analizarla en su comunicabilidad.

**b. Dedique** algunos días a **buscar**:

- Notas que usted pueda haber ido tomando en ocasión de la realización de la experiencia con el material, sobre el problema de partida, sobre el proceso de selección o preparación del material, sobre la marcha de la propuesta, sobre los resultados...

- Su propia programación, donde figuren los contenidos que se proponía trabajar sobre la base del material adquirido o fabricado...

- Producciones de los alumnos que a su juicio muestren la diferencia...

- Registros o crónicas de clase que muestren el aprovechamiento didáctico de los recursos, tomados por otros colegas o reconstruidos por usted mismo. A lo mejor ahora puede aprovechar para reconstruir la crónica de una clase que esté realizando, o para pedir que algún colega observe su propia clase...

- Actividades que propuso a sus alumnos...

- Actividades que realizó con otros colegas para organizar, o para evaluar la experiencia...

- Fotos del trabajo en el aula, o con sus colegas...

- Testimonios sobre las modificaciones en el clima del trabajo y en los resultados del mismo a partir del material...

- Toda otra forma de mostrar la vida cotidiana del proyecto.



# 4.

## ESCRITURA DE LA EXPERIENCIA

**a. Elabore** una crónica o desarrolle un relato no muy extenso de la experiencia donde se incluyan:

- los problemas acerca de la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos que le preocupaban inicialmente,
- los objetivos que se propuso, el material en torno al cual se propuso la experiencia,
- el proceso de selección y de adquisición, o de diseño y fabricación, según el material haya sido comprado o fabricado en la propia escuela,
- en qué consistió la experiencia,
- los contenidos cuyo aprendizaje se propuso,
- las actividades que se desarrollaron,

- los aprendizajes que realizaron sus alumnos, tanto respecto de los contenidos como respecto del cuidado y utilización del material,

- un análisis de la experiencia desde la perspectiva del mejor modo de aprovechar el material,

- un análisis de la experiencia desde la perspectiva del mejoramiento de la enseñanza,

- las conclusiones que usted cree que pueden formularse a partir de esa experiencia,

- cambios que a usted le parece que podrían incorporarse,

- alguna propuesta para dar continuidad al aprovechamiento del material en lo sucesivo,

- recomendaciones para otros que quieran iniciar una experiencia utilizando materiales similares, otras reflexiones que quiera compartir con sus colegas.

**b. Seleccione** algunas de las notas, fotos, testimonios, crónicas, producciones de alumnos, etc, que reunió en la etapa anterior, **busque** dónde insertarlos, **cuenta** por qué los eligió.



# 5.

## REESCRITURA

Así como pedimos a los alumnos que reescriban sus textos hasta que alcancen una forma satisfactoria para ellos y clara para otros lectores, del mismo modo los docentes necesitamos revisar y volver a escribir en todo o en parte las versiones escritas de nuestras experiencias. Por eso, cualquiera sea el estilo elegido pa-

ra presentar la experiencia, es imprescindible la **revisión y reescritura** sucesiva para:

- constatar que figuran todos los datos de la experiencia que usted quiere destacar,
- asegurarse de que los lectores, que no han estado en su escuela ni tienen oportunidad

de preguntarle personalmente, **puedan entender la experiencia en función de lo que usted ha escrito.**

Es probable que la versión final sea un tanto diferente del primer borrador, y eso es lo bueno: la producción final se habrá enriquecido.

# 6.

## REVISIÓN DE LA VERSIÓN FINAL DEL ESCRITO

**a.** Cuando considere terminada la producción, déjela "en reposo" algunos días, y vuelva a leerla. Verá que puede advertir cosas que en las relecturas previas no había notado. **Introduzca los ajustes** que crea necesarios. Si realizó la escritura solo, pero cuenta con un colega con el que le da gusto trabajar, pídale que lea su escrito.

**b.** Comience la versión final con el siguiente encabezado:

- **Título de la experiencia:**
- **Nombre y apellido:**
- **Cargo que desempeña:**
- **Número y nombre de la escuela:**
- **Nivel de enseñanza:**
- **Provincia:**
- **Departamento:**
- **Localidad:**

**c. Pase en limpio** la versión final, a continuación del encabezado.



# 7.

## ENVÍO DEL ESCRITO

Una vez finalizado este trabajo, **envíelo** por correo en el sobre que acompaña a este escrito. El sobre está preparado para respuesta postal paga, lo que significa que usted no tie-

ne que abonar el envío, porque éste será pagado por **Plan Social Educativo** en el momento en que lo recibamos

**¡Gracias por su trabajo!**

