

Enseñar en el CEC – Aportes para mejorar las trayectorias educativas

DOCUMENTO DE TRABAJO N° 5

Versión Preliminar

Subsecretaría de Educación
Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

La Plata, 23 de Agosto de 2010

A los Inspectores Jefes Regionales
A los Inspectores Jefes Distritales
A los Inspectores areales que supervisan la Modalidad
A los Directivos y docentes de CEC
A los miembros de los EOE y EID

INTRODUCCIÓN

En el marco del Proyecto Articulado de Atención a la Sobre-edad Escolar y en concordancia con los ejes propuestos por la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social para el Ciclo lectivo 2010, referidos a “Las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje en una escuela exigente”, surge la necesidad de elaborar este Documento de trabajo.

El mismo se constituye en un material de soporte técnico y operativo, tendiente a profundizar líneas de intervención pedagógicodidácticas que permitan a todos los agentes que desarrollan su accionar en los Centros Educativos Complementarios y en los Equipos de Orientación Escolar, repensar las rutinas escolares desde una perspectiva diferente para:

- ✓ Propiciar el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza en el marco de los lineamientos propuestos en la Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios y en el Diseño Curricular para la Educación Primaria, área Prácticas del Lenguaje y área Matemática, Primer Ciclo.
- ✓ Cooperar con la revisión y sistematización de las prácticas de gestión institucional y curricular.
- ✓ Colaborar en la implementación de estrategias de equipo que contribuyan a los procesos de retención y terminalidad, contribuyendo al mejoramiento de la calidad educativa. (En corresponsabilidad con los demás actores institucionales: personal directivo- docente).

Lo anteriormente expuesto sólo es posible si se prioriza un trabajo que permita generar condiciones para una transformación curricular real, siendo absolutamente necesario propiciar en cada proyecto de intervención el desarrollo e implementación de los contenidos de enseñanza correspondientes.

En función de ello, conforme a lo expresado en la *Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios* deseamos resaltar: “El personal de los Centros Educativos Complementarios depende de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social en los aspectos técnicopedagógicos y administrativos. Esta pertenencia le confiere la responsabilidad de los distintos roles y funciones inherentes de trabajar en pos de la producción social y pedagógica de los alumnos, mediante la construcción de mejores oportunidades psicosocio-educativas para todos”

Por otra parte, nos parece oportuno recordar algunos enunciados explicitados en el articulado de la Disposición 76/08, que aluden a competencias y responsabilidades concernientes a los diferentes roles que conforman los Equipos de Orientación Escolar:

Artículo 2: es responsabilidad de los Equipos de Orientación Escolar de todos los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Provincial la atención, orientación y acompañamiento de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, a efectos de contribuir conjuntamente con los otros actores institucionales, a la inclusión educativa y social a través del aprendizaje.

Artículo 7: corresponde a todos los integrantes de los Equipos:

j) Orientar al que enseña y al que aprende desde una mirada pedagógica, didáctica y socioeducativa, conformando de este modo un equipo de apoyo al docente.

Artículo 10: corresponde al rol del maestro recuperador/a (M.R u O.A.):

b) Ofrecer información y proponer experiencias facilitadoras del aprendizaje como proceso de enlace entre la situación cognitiva y psicosocial de los alumnos y los contenidos educativos, basándose en los principios de la Pedagogía Social.

c) Fortalecer las prácticas de los docentes a través de la implementación de estrategias adecuadas que respeten los conocimientos previos, las historias familiares y la cultura comunitaria de sus alumnos.

e) Articular sus intervenciones con los docentes desde la mirada pedagógica especializada, para el fortalecimiento de las comunidades de aprendizaje en el aula y en la institución en su conjunto.

La transformación de las prácticas escolares no se produce al unísono. Requiere de un tiempo que permita reconstruirlas, siendo absolutamente necesario proveer de insumos que operen como marco normativo en la construcción del sentido de los cambios.

ALGUNOS LINEAMIENTOS CONCEPTUALES QUE SUSTENTAN NUESTRAS PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

- ✓ Cada niño que ingresa a la escuela se encuentra en un momento distinto en la organización de sus estructuras cognitivas, es decir, en una etapa diferente en el desarrollo de su inteligencia, tiene un modo único y particular de comportarse, de aprender, de vincularse con los diferentes objetos de conocimiento, lo que deberá ser considerado, interpretado, reconocido y respetado si nuestro propósito es lograr una verdadera Inclusión Pedagógica.
- ✓ Aprender y en particular, aprender las organizaciones fundamentales del pensamiento, significa comprenderlas. Ahora bien, comprender no consiste simplemente en incorporar datos ya hechos o constituidos, sino en redescubrirlos y reinventarlos a través de la propia actividad del sujeto (Inhelder, Sinclair y otros, 1975).
- ✓ Es la construcción conjunta del resultado y del proceso lo que nos permite interpretaciones significativas. La construcción de un objeto de conocimiento implica mucho más que una colección de informaciones, implica la construcción de un esquema conceptual que permite procesos de inferencia acerca de propiedades no observadas de un determinado objeto y la construcción de nuevos observables sobre la base de lo que es anticipado y verificado.

Respecto de las conceptualizaciones infantiles acerca de la lectura y la escritura

- Si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual.

Los niños ponen a prueba diferentes hipótesis. Su problema no es comprender tal o cual regla de correspondencia sonora, tal o cual escritura aislada, sino comprender la naturaleza del sistema de escritura que la sociedad les ofrece y para ello necesitan reconstruirlo internamente y no recibirlo como conocimiento ya elaborado.

Al respecto, Cazden señala que no hay que olvidar que existe una diferencia esencial entre ayudar a que un niño de una respuesta concreta, y ayudarlo a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir en el futuro respuestas a preguntas similares.

- ✓ Con relación a lo anteriormente expuesto, no debemos olvidar que todo acto de lectura (entonces, de interpretación) es un acto de reconstrucción y no una simple decodificación.

Escribir es construir una representación según una serie de reglas socialmente codificadas; leer es reconstruir una realidad lingüística a partir de la interpretación de los elementos provistos por la representación.

En este contexto, la lectura y la escritura son procesos diferentes, aunque similares en cuanto a su carácter constructivo; en ninguno de ellos los niños se limitan a reproducir, sino que organizan la información que reciben, y además la reciben de manera selectiva. Para ello construyen esquemas interpretativos.

No basta con saber hablar para comprender la relación entre esas marcas (letras ordenadas y agrupadas) y la lengua oral.

Se hace necesario considerar esa lengua como objeto de reflexión para comprender lo que la escritura representa y de qué manera lo representa.

Pareciera que la comprensión de la escritura demanda cierto nivel de reflexión y de conceptualización sobre la lengua oral, una cierta “conciencia metalingüística”. Se trata de una relación dialéctica: hace falta cierta objetivación de lo oral para comprender lo escrito, pero lo escrito a su vez, permite una nueva reflexión sobre lo oral.

✓ En la comprensión del sistema alfabético de escritura, las categorías lógicas del pensamiento parecen jugar un papel preponderante, a tal punto que se postula el nivel de estructuración lógica propio a las operaciones concretas como necesario para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita. Esta posición presentada como “Piagetiana” se sustenta en algunas premisas fundamentales: es evidente que para comprender el sistema alfabético el niño debe estar en condiciones de tomar en consideración el orden de las letras en una serie, porque los cambios de orden de las letras mismas permiten efectuar distinciones pertinentes al nivel de la escritura (la serie A S M y la serie S A M deben ser distinguidas como dos series diferentes aunque sus elementos sean los mismos). Del mismo modo es necesario que el niño esté en condiciones de proceder a hacer clasificaciones, entre otras razones, porque debe reconocer como la misma letra una serie de formas que reciben la misma denominación, a pesar de diferencias gráficas muy acentuadas (semejanza entre una “A”, una “a” y las cursivas correspondientes).

Es entonces clara la estrecha relación que existe entre el desarrollo lógico y la comprensión de la escritura en el niño (nos referimos no a la lógica constituida, sino una lógica en curso de constitución).

Ya hemos presentado algunos ejemplos que refieren a las semejanzas y diferencias. No obstante ello, en la medida en que el niño avanza en sus conceptualizaciones acerca del sistema de escritura, se van sucediendo otros problemas lógicos que deberá ir resolviendo: relación entre la totalidad y las partes y correspondencia término a término, problemas lógicos que están en el centro de la evolución entre el segundo y tercer período de la evolución en sus escrituras.

Respecto de los saberes matemáticos y la resolución de situaciones problemáticas

□ El trabajo didáctico con la numeración escrita supone el reconocimiento de un sistema de representación; habrá que crear situaciones que permitan develar tanto la organización propia del sistema como descubrir de qué manera este sistema encarna las propiedades de la estructura numérica que él representa.

□ Los niños elaboran conocimientos acerca del sistema de numeración antes de ingresar a la escuela, ya que es un producto cultural, objeto de uso social cotidiano.

La numeración escrita existe no sólo dentro de la escuela, sino también fuera de ella. Se ofrece en los carteles callejeros, en los envases de productos, en las fachadas de las casas, en las páginas de los libros, en las listas de precios, en los calendarios, en las agendas telefónicas.

□ Los niños construyen tempranamente criterios en función de los conocimientos disponibles con relación a los saberes matemáticos. En función de ello, podemos afirmar que:

- Los niños elaboran criterios propios para producir representaciones numéricas antes de su escritura convencional.
- Los niños comparan números antes de saber la existencia de unidades, decenas, centenas. Alguna relación debe existir entre la posición de las cifras y el valor que ellas representan.
- Los niños detectan algunas regularidades del sistema de numeración al interactuar con la escritura de fragmentos de una serie.
- La construcción de la notación convencional no sigue el orden de la serie numérica, aunque ésta desempeña un papel importante en su construcción.

□ Dado que el sistema de numeración es portador de significados numéricos (los números, la relación de orden y las operaciones matemáticas, involucradas en su organización), operar y comparar serán aspectos ineludibles del uso de la numeración escrita.

Resulta también imprescindible producir e interpretar escrituras numéricas, ya que producción e interpretación se constituyen en actividades inherentes con un sistema de representación, como sucede con el lenguaje escrito.

Estas cuatro actividades básicas –operar, ordenar, producir e interpretar- constituyen ejes de trabajo prioritarios para organizar situaciones de enseñanza, ejes que se entrecruzan y entrelazan casi de manera permanente.

□ En su recorrido por el sistema de numeración, los niños explicitan conocimientos referidos a algunos aspectos esenciales:

- Cantidad de cifras y magnitud del número: “éste es más grande, ¿no ves que tiene más números?”.
- La posición de las cifras como criterio de comparación o “el 1º es el que manda”.
- Algunos números privilegiados: el rol de los nudos, es decir, las centenas, decenas, unidades de mil. Sólo después los niños elaboran la escritura de los números que se ubican en los intervalos.

Los niños conceptualizan acerca de la escritura de los números basándose en informaciones que extraen de la numeración hablada y en un conocimiento de la escritura convencional de los números.

- Del conflicto a la notación convencional: los niños producen escrituras que se corresponden con la numeración hablada y que entran en contradicción con las hipótesis vinculadas a la cantidad de cifras de las notaciones numéricas. De este modo, es probable que al dictar el número “18”, por ejemplo, los niños escriban “108”. Al solicitar la interpretación del mismo leen “diez y ocho”.

□ El manejo de cuentas identificado con el aprendizaje de los algoritmos no es suficiente para estar en condiciones de tomar decisiones acerca de su empleo.

En este se incluye el dominio de diversas estrategias de cálculo, como el reconocimiento del campo de problemas que se resuelven con dichas operaciones. En este sentido, surge la necesidad de aprender conocimientos funcionales, que puedan ser utilizados para resolver situaciones problemáticas.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCION POSIBLES...

EN RELACIÓN A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MARCO PSICO-EDUCATIVO FAVORECEDOR DE LOS PROCESOS DE DESARROLLO Y APRENDIZAJE

- ✓ Pensar en otros modos de organización y distribución de los niños en los diferentes ámbitos institucionales (salón de clase, biblioteca, laboratorio, salón de usos múltiples, salón comedor, espacios abiertos) conforme a la dinámica de trabajo que se considere más adecuada en función de los propósitos de la situación didáctica planteada.

✓ Comenzar a organizar “parejas de trabajo” en función de niveles de conceptualización próximos, a fin de que los niños se habitúen a compartir con “el otro”, desarrollando actitudes de solidaridad, cooperación, respeto, compromiso y responsabilidad (actitudes indispensables para que los niños confronten con “los otros” sus propias conceptualizaciones, pudiendo jugar el papel de informantes sobre las convencionalidades de los diferentes sistemas de representación).

El grupo escolar es una de las pocas oportunidades (probablemente la única) de convivencia de niños de la misma edad. Esto significa que ya no sólo pueden establecer intercambios con adultos o con niños mayores o menores, sino fundamentalmente con otros pares que se encuentran en su misma situación, que comparten algunos intereses e inquietudes. Se trata de un buen lugar para practicar la socialización en su sentido más amplio.

✓ Organizar experiencias pedagógicas que favorezcan el encuentro con “los otros”: niños y docentes de otros grupos/años, de años paralelos, de otras instituciones educativas, familias, adultos representativos de otras instituciones de la comunidad, organizaciones barriales, en función de uno o varios propósitos definidos que contextualicen la situación comunicativa en su contexto real de significación (leer un cuento, relatar algún hecho, debatir acerca de un tema de actualidad/ interés, comunicar el resultado de alguna experiencia, realizar una entrevista, compartir un juego).

EN RELACIÓN A LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

✓ Brindar múltiples y variadas oportunidades para que los niños puedan hablar-escuchar a distintas audiencias y con diversos propósitos, sistematizando situaciones de enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, géneros que no son aprendidos espontáneamente, sino que requieren una práctica organizada.

✓ Favorecer el despliegue de la palabra en el niño, resignificando los intercambios que se dan en forma natural y espontánea, aprovechando los momentos menos estructurados de la clase, posibilitando la creación de rutinas interactivas (fórmulas de saludo, bienvenida, agradecimientos, prácticas orales para iniciar o culminar una determinada tarea).

✓ Generar espacios de intercambio de experiencias personales y familiares, restituyendo el valor del diálogo, la narración, la lectura y la escritura como modos de apropiación subjetiva del lenguaje, en tanto herramienta simbólica de apertura hacia

otros, pares y adultos y hacia los conocimientos, situaciones que promuevan el intercambio de ideas, argumentación, confrontación, conclusión, formulación de hipótesis, reflexión, relacionando lo que se escucha con la propia experiencia, manifestando sentimientos y emociones, opinando, ejemplificando, justificando el rechazo o el acuerdo, expresando puntos de vista, adecuando el registro a la situación comunicativa.

✓ Concebir a los niños como lectores y escritores plenos, desde el primer día de clases, dándoles la posibilidad de producir escrituras correspondientes a textos completos y explorar textos reales pertenecientes a distintos registros de la lengua escrita (cuentos, noticias, textos de divulgación científica, instructivos de juegos), favoreciendo el logro gradual y progresivo de su autonomía como lectores y escritores.

✓ Sostener situaciones de lectura y escritura por parte del docente, quien oficiará como lector y escritor competente, atendiendo a los criterios de diversidad, continuidad, progresión y alternancia (reformulando los procesos de lectura y escritura como formas de subjetivación que permiten enriquecer la producción simbólica).

✓ Propiciar situaciones que permitan a los niños centrarse en el sistema de escritura (algunas referidas a la cotidianidad, otras enmarcadas en proyectos y/o secuencias didácticas) en las que el docente intervenga para hacerlos avanzar:

- Utilizar poemas breves, coplas, adivinanzas. Seguir su lectura por parte del adulto y luego memorizarlo. Esto permitirá desplegar diferentes situaciones de reflexión en las que el docente orientará a los alumnos mediante preguntas, posibilitando el intercambio.
- Armado de listas en diferentes contextos (listado de alumnos para registrar la asistencia, listado de útiles necesarios para realizar una determinada actividad, listado de ingredientes que se utilizarán en la preparación de una receta, listado de meses del año para registrar los cumpleaños).
- Jugar con letras móviles, jugar al “ahorcado”, al “tuti fruti”. Es conveniente que los alumnos formen parejas en las que un niño escriba y el otro controle su escritura, se trata de propiciar la reflexión sobre el modo en que el sistema de escritura se organiza y funciona.
- Armado de ficheros: de animales, de títulos de libros/ cuentos para el registro de préstamo de ejemplares pertenecientes a la biblioteca áulica.

- Trabajar con “bingos” de nombres. Armar un bingo con los nombres de los chicos del grupo/grado, trabajar semejanzas y diferencias entre éstos.
 - Rotular elementos de trabajo (podrían ser cajas que contengan diferentes materiales de uso cotidiano: tijeras, plasticolas, pinturitas); éstos se constituyen en modelos de escritura convencional que se confrontan en el momento en que los niños producen sus propias escrituras.
 - Recurrir a la escritura del nombre propio como fuente de información válida para la construcción del sistema alfabético de escritura. Es evidente que los niños construyen el sistema rotacional en interacción con el medio, siendo necesario que el docente intervenga para que los niños puedan apropiarse de la información que éste les provee, aproximando a las convencionalidades del sistema en cuanto a la calidad de las marcas empleadas. En este sentido, la escuela se convierte en un espacio privilegiado, permitiendo que esta información referida al conocimiento de las letras se torne en conocimiento disponible que permita a los niños descubrir la alfabeticidad del sistema produciendo avances en sus conceptualizaciones con relación a la lengua escrita.
- ✓ Propiciar la revisión espontánea de las escrituras/ textos producidos por los niños. Esto les permitirá avanzar en sus conceptualizaciones, recurriendo a la autocorrección como estrategia superadora.
 - ✓ Estimular la relectura de textos como estrategia que les permita responder adecuadamente no sólo a cuestiones que aparecen explicitadas en él, sino también realizar inferencias (coordinando la información provista por el texto, el contexto y la experiencia propia del lector).
 - ✓ Priorizar situaciones de juego que surgen espontáneamente en los momentos menos estructurados del cotidiano escolar (juegos de interior- de exterior/ juegos reglados- de mesa- al aire libre- rondas) resignificando algunas propuestas lúdicas a la luz de su intencionalidad pedagógica para el desarrollo y fortalecimiento de las estructuras lógicas de pensamiento (rompecabezas, dominó, juegos de memoria, juegos con cartas, juegos de mesa: ajedrez, juegos con palabras, etc.).

EN RELACIÓN A LOS SABERES MATEMÁTICOS Y LA RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS

□ Enfatizar el trabajo conceptual matemático, lo cual requiere la necesidad de “matematizar” la clase.

El registro de información numérica con diversas finalidades forma parte de nuestra cotidianidad, aún cuando los niños no lo hacen de manera convencional. En algunos casos, la notación numérica se relaciona con aspectos cuantitativos (cantidad de ingredientes, costo de un producto determinado, medición de crecimiento, del tiempo) constituyéndose en estos casos en notaciones matemáticas; en otros casos no está vinculada directamente a lo cuantitativo (dirección, número de teléfono, código postal).

Podría recurrirse a:

- La utilización de calendarios, identificando y reconociendo fechas significativas.
- La confección de agendas telefónicas/ agendas con domicilios.
- El registro del crecimiento de los niños.

□ Diseñar situaciones de enseñanza que ofrezcan a los niños la oportunidad de poner en juego sus propias conceptualizaciones matemáticas y confrontarlas con las de sus compañeros, situaciones que obliguen a cuestionar y reformular sus ideas para aproximarse progresivamente a la comprensión de la notación convencional.

Antes de elaborar una propuesta didáctica es necesario:

- Descubrir qué aspectos del sistema de numeración los niños consideran relevantes.
- Cuáles son las ideas que han elaborado acerca de ellos.
- Cuáles son los problemas que se han planteado.
- Cuáles son las soluciones que han ido construyendo.
- Cuáles son los conflictos que pueden generarse entre sus propias conceptualizaciones o entre éstas y ciertas características del objeto que están intentando comprender.

□ Planificar situaciones didácticas vinculadas a la relación de orden:

- Situaciones que reproducen contextos cotidianos en los cuales ordenar tiene sentido, alentando la utilización de materiales en los que aparezcan números escritos: centímetro, calendario, pizarra con precios.
- Situaciones que estén centradas en los números como tales, que den lugar acerca de los criterios de comparación.

Algunas situaciones posibles:

-Pedirle a los niños que indiquen cuál es el mayor de los siguientes pares de números, registrando sus explicaciones. Los pares de números a comparar podrían ser: *45 y 54

*326 y 348

*527 y 529

-Solicitar a los niños que:

- Escriban los seis números que siguen a 597 y los seis números anteriores.
- Escriban dos números mayores que 549 y dos números menores; y que todos terminen con 0.
- En este conjunto de números 341-618-513-748-142-312, indiquen:

- Los números menores que 322 son _____
- Los números mayores que 322 y menores que 518 son _____
- Los números mayores que 518 son _____

- Los siguientes son todos números de tres cifras. Averiguá en cada caso “cuál es”:

- El número menor que podés armar con las cifras 8, 5 y 7 _____
- El número mayor de tres cifras, que empieza con 2 y termina con 1 _____
- El número menor, de tres cifras que empieza con 5 _____
- El número mayor que podés armar con tres cifras diferentes _____

Propiciar situaciones de producción e interpretación de números tanto en contextos de su uso social como en situaciones de lectura y anotación de números (no restringiendo esta propuesta al universo de números que el docente considera que el niño conoce porque “se los ha enseñado”).

“Jugar a armar un negocio, a comprar y vender” puede ser una buena oportunidad para que los niños interactúen con la numeración escrita, permitiéndoles:

- Armar listas de precios o colocarlos en los artículos correspondientes.
- Hacer las facturas.

- Inventariar la mercadería.
- Confeccionar talonarios para “dar turno”.
- Identificar el precio de los productos que se quieren comprar/ consultar ofertas.

El trabajo con “la biblioteca de aula” ofrece también una oportunidad interesante, por cuanto permite entre otras situaciones posibles el inventariado de libros con los que se cuenta, el trabajo con los índices de los diferentes materiales de lectura, encontrando la página donde comienza un cuento que la docente va a leer, teniendo en cuenta la información provista por el contexto. Jugar con los números de los documentos, analizar la numeración de las calles, buscar en una cuadra el números de la casa de algún compañero, escribir “números difíciles, jugar a la lotería, a la oca, a las cartas, al ludo, a la generala; se constituyen en otras propuestas posibles.

Los niños tienen sus propias ideas acerca del sistema de numeración, construyen recursos para producir e interpretar esas escrituras y para acercarse progresivamente a la convencionalidad del sistema.

La relación de orden es una herramienta poderosa para producir e interpretar notaciones numéricas.

□ Alentar la producción de procedimientos propios para la resolución de situaciones problemáticas, que se irán complejizando hacia la búsqueda de estrategias más económicas, dando lugar a la enseñanza de los algoritmos convencionales.

Algunos contarán con los dedos, otros graficarán, recurrirán al conteo y sobreconteo; mientras que otros encontrarán rápidamente el resultado.

Lo importante en estas situaciones es que los niños puedan argumentar, confrontando los procedimientos utilizados con otros posibles.

Algunas situaciones problemáticas para compartir con los más pequeños:

- 1) Lucas tenía bombones, se comió 3 y le quedan 15. ¿Cuántos bombones tenía Lucas?
- 2) Laura tenía bombones, primero se comió 3 y después 2. ¿Cuántos le quedan?
- 3) Ana Inés tenía 12 bombones. Comió muchos y no le queda ninguno. ¿Cuántos comió?
- 4) Tomás tenía 20 bombones, se comió 2 y después 3. ¿Cuántos bombones le quedan?
- 5) Andrés tenía 16 bombones, ahora tiene 9. ¿Cuántos comió?
- 6) Luciana tenía 10 bombones, ella dice que comió 6 a la mañana y 6 a la tarde. ¿Puede ser?

Estos problemas, cuyos enunciados resultan en apariencia simples, pueden ser analizados desde la perspectiva de los diferentes procedimientos empleados por los niños, favoreciendo otros niveles de análisis, por ejemplo: si tiene una, varias o ninguna solución, si la información es suficiente para resolver el problema, si es contradictoria, etc.

Para finalizar, valoramos y reconocemos lo que se hace en el día a día en las aulas...seguramente muchas de estas prácticas son habituales. Valga este escrito para resignificarlas, realizando los ajustes necesarios para enriquecerlas. Los niños nos sorprenden a diario con sus preguntas o con procedimientos que no habíamos previsto, abriendo nuevas perspectivas para el trabajo didáctico.

Apostamos a otra modalidad de enseñanza que favorezca una comprensión más profunda y operativa acerca de los sistemas de representación enunciados.

EL JUEGO COMO DINAMIZADOR DE CONTENIDOS ESCOLARES

Teniendo en cuenta que existen ciertos elementos comunes entre las situaciones de juego y las situaciones escolares, se hace necesario resignificar el juego como mediatizador para la construcción de la subjetividad y el desarrollo de las estructuras lógicas de pensamiento.

Además de ser placentero en sí mismo, el juego es la actividad cultural típica del niño, constituyéndose en un medio que le permite interactuar con los otros de manera natural y espontánea, enfrentando desafíos, probarse, saber si es aceptado o rechazado, pero fundamentalmente afianzar su potencial, desplegando al máximo la iniciativa y la curiosidad innata en cada niño.

El niño ensaya en los escenarios lúdicos comportamientos y situaciones para los que no está preparado en la vida real, pero que poseen cierto carácter anticipatorio o preparatorio.

Cuando el niño juega: observa, compara, interpreta, relaciona, elabora hipótesis, analiza, evalúa y aplica un criterio, sin darse cuenta pone en juego saberes y habilidades desarrollando estrategias que posibilitan enfrentarse con otros contenidos. El juego tiene un papel potencialmente creador de "zonas de desarrollo próximo".

El docente es el facilitador, el que tiene la llave para que entre en el juego, el que puede convertirlo en una herramienta, una estrategia o un recurso.

El juego necesita un lugar, pero también un tiempo que les permita a los niños y a nosotros mismos crecer en la organización de la actividad a partir de la frecuencia con la que se produce, un tiempo que le permita al jugador crecer en su estrategia para jugar, un tiempo en el que en vez de acompañar podamos vivir la gratificante experiencia de jugar, porque el juego permite exteriorizar sentimientos y emociones desarrollando los aspectos más sanos de la personalidad.

ALGUNAS REFLEXIONES FINALES QUE DESEAMOS COMPARTIR...

Si pensamos que el niño es ignorante hasta que es sometido a una enseñanza sistemática nada podremos hacer... Si, en cambio, pensamos que los niños son seres que ignoran, que deben pedir permiso para empezar a aprender, quizá empecemos a aceptar que pueden saber mucho más de lo que imaginamos, aunque no se les haya dado la autorización institucional. Sólo de este modo dejaremos de catalogar sus respuestas en términos de “buenas” o “malas” y comenzaremos a comprender realmente lo que están haciendo y lo que están tratando de hacer.

No se trata de buscar un nuevo método que reemplace a los viejos. Se trata de reintroducir en el primer plano al sujeto activo, inteligente y creador, que construye para comprender. Para ello es imprescindible la audacia, la creatividad del docente y por supuesto el conocimiento, la comprensión y el respeto por los niños, sus modos y estilos de aprender, sus recorridos, sus diferencias. Diferencias que constituyen heterogeneidad, lo que implica no sólo admitir la diversidad sino fundamentalmente trabajar en y con ella, posibilitando el enriquecimiento cultural, heterogeneidad que ha de entenderse como ventaja pedagógica; y esto sólo es posible si el docente puede recorrer el proceso de aprendizaje de sus alumnos, prestando el andamiaje y el apoyo externo necesario para que éste vaya transcurriendo, realizando una lectura amplia, comprendiendo en profundidad ese tránsito. Es el aprendizaje en interacción con el otro el que promueve el desarrollo.

El resultado de este proceso es evidentemente complejo, imprevisible, divergente y sólo detectable a largo plazo. Precisamente porque el trabajo del docente es el trabajo para el largo plazo, para la construcción sin fin, es que se torna imprescindible una tarea que cale hondo, que se meta en el corazón del problema, pero que ante todo pueda pensar el mundo desde el mismo niño.

Lic. Mónica Beatriz Lapertosa
Asesora Docente

Prof. Alicia Elsa Musach
Subdirectora

Prof. María Claudia Bello
Directora

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Baquero Ricardo, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Aique 1997.
- Broitman, Claudia. "Las operaciones en el 1º ciclo". Aporte para el trabajo en el aula. Ediciones Novedades Educativas.
- Ferreiro, Emilia. *La reconstrucción de lo oral en el proceso de adquisición de la escritura*. Documento DIE Centro de Investigación de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Ferreiro, Emilia. *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Paideia Latinoamericana, CREFAL. Mexico, 2007.
- Lerner, Sadosky. "Didáctica de matemáticas". Aportes y reflexiones. Capítulo V, "El sistema de numeración: un problema didáctico".
- Lerner y otros. *El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela*. Ed. Aique. Buenos Aires, 1996
- Lerner, D. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, E. Ferreiro; D. Lerner y M. Kohl de Oliveira. *Piaget-Vigotsky. Contribuciones para replantear el debate*. Paidós. Buenos Aires, 1996.
- Rodríguez, M. Elena. *Hablar en la escuela ¿Para qué?... ¿Cómo? Lectura y vida*. Año 16 N° 3 1995, pp. 31 a 41.
- Schlemenson, Silvia. *Subjetividad y Lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*. Buenos Aires, Paidós Educador, 2004.
- Vigotsky. *Pensamiento y lenguaje*. Pléyade 1983.
- Teberoski, A. y otros. *Más allá de la alfabetización: dificultades de aprendizaje*. Ed. Santillana. Buenos Aires, 2000.
- Kamii, Constance. "El número en la educación preescolar". Visor 3º edición. Madrid, 1992.

DOCUMENTOS DE APOYO

Ley de Educación N° 13.298 de la Promoción y Protección Integral de los Derechos de los niños.

- Ley provincial de Educación N° 13.688.
- Disposición N° 76/2008.Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Comunicación N° 1/2009.Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Comunicación N° 3/2009.Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Comunicación N° 4/2009.Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.

- Documento de Trabajo N° 2/2009 ¿Por qué la lectura? Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social.
- Propuesta Curricular para Centros Educativos Complementarios. Dirección General de Cultura y Educación.
- Diseño Curricular para la Educación Inicial. Dirección General de Cultura y Educación.
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Área Prácticas del Lenguaje. Dirección general de Cultura y Educación.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Sr. Daniel Scioli

Viceregobrnador

Alberto Ballestrini

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Vicepresidente 1º del Consejo General de Cultura y Educación

Daniel Lauría

Subsecretario de Educación

Lic. Daniel Belinche

Directora de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social

Prof. María Claudia Bello

Dirección General de

Cultura y Educación

Buenos Aires
LA PROVINCIA

DGCyE / Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía
Torre Gubernamental I. Calle 12 esq. 51, piso 13
(0221) 4295274
direccion_psicologia@ed.gba.gov.ar
www.abc.gov.ar