Hacer la escuela

Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria

Manolo Alcalá
Toñi Corpas
Miguel López
Noemi Crespo
Marian Molina
Maricarmen del Campo

Colección Colaboración Pedagógica

Publicaciones M.C.E.P. - SEVILLA

Hacer la escuela

Cati

Colaboración Pedagógica/1
Serie Tantea

Títulos publicados:

Serie Tantea:

1. Hacer la escuela. M. Alcalá, Toñi Corpas ...
*2. La investigación del medio en niños de 5/8 años. J. Lanuza y otros
*3. La lectura como comprensión. Bepi Malfermoni y Bali Tortoli
*4. ¿Si o qué la lógica que es? Gía Maricchiolo
*5. El mundo, tu aventura. Paco Olvera

Serie Materiales:

1. Taller de Topología. Beppe Pea y otros
2. Fichero de lectura. Joaquín Ramos
3. Fichero de Cálculo. I.C.E.M.

* En preparación

Manolo Alcalá
Toñi Corpas
Miguel López
Noemi Crespo
Marian Molina
Maricarmen del Campo

Hacer la escuela

Una propuesta de Proyecto Curricular del Primer Ciclo de Primaria

Publicaciones M.C.E.P. SEVILLA

1ª edición Morón - Sevilla, Diciembre 92

Apartado de Correos, 117
41530 - MORON (SEVILLA)
FAX (95) 4.850.222

Depósito legal: SE - 1.795 - 92
Montaje: Francisco y Rafael Molina
Imprime: Ed. MAD. S.L.

INDICE

Parte V.- AREAS

1 PRESENTACION

El proyecto curricular presente recoge, en cierto modo, el trabajo concreto y el cúmulo de reflexiones que en torno a él se han venido haciendo a lo largo de los cursos recientes en este centro. No es una simple declaración de intenciones plasmada en un documento, ni tampoco la improvisación espontánea de un grupo de docentes, sino más bien reflejo de un trabajo anterior al tiempo que proyecto de futuro.

Pero ni ese proyecto de futuro ni la base sobre la que se sustenta se interpretarían con justeza si no se tuviera una visión global del centro, su problemática y su entorno. Igualmente, una idea genérica del proyecto pedagógico que el colegio viene intentando llevar a cabo así como la estructuración y orientación que se le ha dado a las etapas INFANTIL y PRIMARIA son, también, dos a prioris necesarios para que quien lea estas páginas contextualice lo que en ellas se expone.

En consecuencia, entresacamos del PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO los aspectos que nos parecen más oportunos para tal efecto; lo mismo haremos con el PROYECTO CURRICULAR de PRIMARIA con objeto de ofrecer al lector una perspectiva general donde situar este proyecto curricular de ciclo, que no es sino una pequeña porción del proyecto global del centro.

El documento se compone de seis capítulos. El primero, "ENTORNO Y ESCUELA", describe el entorno y expresa nuestras ideas acerca de la educación, la escuela, la función que ésta debiera cumplir y el proyecto de escuela que intentamos concretar día a día. En el segundo se exponen, brevemente, los aspectos organizativos más importantes del centro y de su funcionamien-

to. Y en el tercero, "PROYECTO CURRICULAR", se explica el planteamiento curricular del centro y los planteamientos básicos del de la etapa Primaria. Esos tres capítulos pretenden contextualizar el contenido de los dos siguientes.

El Proyecto Curricular de Ciclo se desarrolla a lo largo de los dos capítulos siguientes. En el primero de los dos, esto es, en el IV se comenta la concepción y objetivos del ciclo así como su estructuración: selección y organización curricular, metodología, etc. Obviamente, tales aspectos son una adecuación de los mismos establecidos para la etapa y reseñados en el capítulo anterior.

Por último, el capítulo quinto está compuesto por el diseño de cada una de las áreas.

Asignamos al proyecto de ciclo un mayor nivel de concreción que al de etapa. En éste se marcan las líneas directrices generales: orientación metodológica, fundamentación de las áreas, establecimiento global de objetivos y contenidos, etc. Sin embargo, entre el proyecto de etapa y la planificación concreta del trabajo en clase se hace necesario proyectar el ciclo como tramo de escolaridad. De esa forma, el proyecto de ciclo viene a ser un eslabón intermedio, un diseño de qué se va a hacer y cómo en el ciclo, expresado con mayor concreción que en el de etapa. En definitiva, si el proyecto de etapa es el marco de referencia convenido en el colegio el de ciclo se convierte en el instrumento real de trabajo, en documento mediante el que nos orientamos a lo largo del ciclo.

A diferencia de otras corrientes pensamos que un proyecto curricular de ciclo no es una "programación", como tampoco se debe reducir a una relación detallada de objetivos y contenidos. Antes al contrario es la previsión fundamentada y organizada de la acción docente para el período del ciclo incluyendo, como es lógico, metas, contenidos y orientación didáctica de modo flexible.

Por último, una observación: la inclusión de los tres primeros capítulos (*"Entorno y escuela", "El colegio", "Proyecto curricular"*), se hace con la intención de que el lector conozca el contexto y el sentido global en el que se inscribe el proyecto de ciclo. Esos mismos capítulos, -con alguna modificiación- forman parte de nuestro Proyecto de Primaria que ha sido publicado por la Junta de Andalucía y distribuido a todos los centros.

Parte I

ENTORNO Y ESCUELA

Totalán es una pequeña localidad malagueña situada a unos ocho km de la costa y quince de la capital. Municipio montañoso y rural tiene una población próxima a seiscientos habitantes siendo la escolarizada 1/6 del total. El crecimiento vegetativo se halla estancado, pero se puede pronosticar una tendencia al crecimiento en los próximos años: a la considerable disminución de la natalidad se contrapone la anulación del flujo migratoria hacia la costa; las nuevas familias tienden a establecer su vivienda en el pueblo. Junto a este hecho existen indicios que permiten pronosticar a corto plazo la configuración del pueblo como zona residencial próxima a la costa.

A pesar de su ubicación, no se da dependencia económica de la agricultura o de la ganadería, sectores tendentes a la desaparición. La población activa entra, en su gran mayoría, en el sector servicios de las localidades de la costa: construcción, jardinería y limpieza son los ramos mayoritarios. Al trabajo fuera del pueblo, en general como mano de obra sin cualificar, hay que añadir la explotación de alguna pequeña propiedad agrícola por parte de bastantes familias.

En los años recientes se han producido dos fenómenos:

Uno ha sido la incorporación al mundo del trabajo de un buen número de mujeres, tanto jóvenes como mayores (madres de alumnos, por tanto), con las consiguientes modificaciones en lo que atañe a la estructura familiar tradicional.

El otro, un sostenido crecimiento económico, si bien acompañado del matiz de temporalización y de inseguridad en el empleo. Este mejoramiento del

nivel económico no se ha traducido aun en una elevación cultural: el pueblo carece de cualquier tipo de organización o actividad cultural al margen de la escuela.

Los cambios socioeconómicos han incidido en la modificación de las expectativas de las familias con respecto al futuro de sus hijos y, consiguientemente, hacia la escuela. De modo contrario a lo que sucedía hace tan sólo un par de años, hay un porcentaje creciente de alumnos que tienden a proseguir estudios, animados a ello por la labor de orientación educativa del colegio, por la influencia ambiental y por las propias familias.

Esa progresiva modificación de expectativas de cara al término de la escolaridad obligatoria incide directamente en el planteamiento curricular del centro, cosa que se comentará más adelante.

Junto a los datos reseñados persisten ciertas características socioambientales (propias, además, de cualquier población semirrural) que tienen una incidencia directa e importante en la escuela. Tales son:

a. Importante desfase entre el nivel lingüístico habitual y las normales exigencias académicas, con las consecuencias que ello tiene tanto para los aprendizajes escolares como para el desarrollo cognitivo general.

b. Escasez de situaciones y estimulaciones ambientales favorecedoras de desarrollo cultural y/o cognitivo.

c. Comportamiento social al comienzo de la escolaridad no regido por normas convenidas o socializadas, sino por relaciones de fuerza.

d. Las expectativas de padres y alumnos respecto de la escuela que, básicamente, se reducen a:

-Que sus hijos adquieran las destrezas culturalmente básicas: "las cuatro reglas", "leer y escribir",...

-Que aprendan cosas que les sean útiles en el futuro: inglés, informática,... En segundo plano queda esperar de la escuela el desarrollo de capacidades y la formación de la personalidad.

-También se requiere de la escuela la enseñanza de normas y valores,- "que se porten bien"-, pero sin que esa enseñanza presente conflicto con el marco de valores ambiental.

Por su parte los niños esperan de la escuela, preferentemente:

."Aprender cosas" y trabajar poco
. Que se les mande lo que hay que hacer
. Estar a gusto.

3 PAPEL DE LA ESCUELA

En opinión de quienes formamos el claustro, confrontada con los demás miembros del Consejo Escolar, la escuela debe trascender las expectativas de padres y alumnos. Tenerlas en cuenta, como también tener en cuenta los demás condicionantes del entorno, pero ir más allá. ¿Cómo?.

a) En lo que respecta a la mera adquisición de destrezas instrumentales, dando prioridad al desarrollo de capacidades practicando una metodología que aune ambos requerimientos.

b) Respecto a los saberes que les serán útiles en el mundo laboral, optando por practicar actividades, experiencias que sean formativas en sí mismas.

c) Retomando las condiciones del entorno y aprovechando la posible acción de los padres para la colaboración educativa con los maestros.

d) Estableciendo un marco de valores que regule la dinámica de la vida del centro en el que destaquen la solidaridad y el respeto mutuo frente a la competitividad, el egoísmo, la imposición y el recelo. Este marco de valores conforma la actividad docente: organización del aula y del trabajo en ella, relaciones de comunicación, etc.

El desarrollo de esos cuatro aspectos será comentado en páginas posteriores.

Concebimos la escuela como lugar social que ha de cumplir una *función educativa organizada*, a cargo de adultos con actitud y conciencia educati-

vas. Dadas las características y exigencias de nuestro medio la escuela debiera cumplir una función triple:

. **Acogida** de los niños durante unas horas diarias.

. **Impartición de enseñanzas socialmente validadas** como cálculo, lectoescritura, etc.

. **Transmisión de valores y normas** tendentes a favorecer la **socialización** y el **crecimiento personal** de quienes la componen.

Nos alejamos (y así lo requiere el medio en el que nos encontramos) de la concepción de escuela como simple lugar de impartición de conocimientos académicos.

La escuela ideal, creemos, sería aquella que desempeñara el papel de foco de desarrollo cultural. Así, su misión no se vería restringida a la de mera transmisora de contenidos "académicos" o de guardadora de niños durante ciertos períodos.

Una escuela puesta al servicio del desarrollo cultural de la comunidad en la que está enclavada sería aquella que, ejerciendo su acción educativa organizada sobre quienes la componen:

i. Se adaptara a las expectativas de quienes forman parte de ella, impulsando otras con visión de futuro.

ii. Se gestionara con la participación de todos: niños, maestros, familias, instituciones.

iii. Favoreciera el conocimiento del medio y la toma de conciencia de la problemática socioambiental.

iv. Priorizara el desarrollo de capacidades, sin restar importancia a la adquisición de contenidos académicos y saberes diversos.

v. Procurara la adaptación e integración sociales de niñas y niños, pero de modo crítico, es decir, sobre la base de comportamientos democráticos.

vi. Incidiera positivamente en el entorno dedicando su esfuerzo a la elevación cultural, en sentido amplio, desde las raíces propias:

.Recuperando/revalorizando aspectos de la cultura tradicional: cancionero de tradición oral, bailes y juegos, etc.
.Animando actividades no estrictamente académicas: salidas, aprendizaje de deportes, ...

Una escuela así concebida responde al ideal de **escuela popular**. En ella el trabajo docente adquiere su verdadera dimensión educadora, una función socialmente relevante y un protagonismo didáctico creativo.

Pero tal ideal no es una meta estática, antes bien es una concepción dinámica y cambiante hacia cuya construcción van dirigidos nuestros esfuerzos. Bajo esta premisa y teniendo en cuenta el ideal escolar ya mencionado vamos a reseñar las finalidades educativas que pretendemos conformen y guíen nuestro trabajo.

FINALIDADES EDUCATIVAS

En coherencia con la concepción de la escuela y de la educación que se ha esbozado más arriba, y de acuerdo con las disponibilidades concretas del centro, el trabajo docente va a ir encaminado, fundamentalmente, a que los niños y niñas:

1. **Se identifiquen a sí mismos como miembros de un grupo (familiar, escolar, grupo social); conozcan las normas, valores y formas culturales que ordenan la vida del grupo y las asimilen críticamente.**

La escuela, creemos, debe estar al servicio del desarrollo de las potencialidades de las personas que la forman. Ese desarrollo ha de contemplar al individuo como globalidad, pero resaltando dos puntos:

. desarrollo social y afectivo;
. desarrollo cognitivo.

En ambos hay que destacar la dimensión social, pues aunque cada niño y cada niña sea una totalidad global e irrepetible, es también un ser social. Esa dimensión social (miembro de una familia, del pueblo, de la clase, ...) le posibilita a la vez que condiciona su crecimiento y desarrollo. Y es importante que se conozca a sí mismo como miembro de un grupo, con sus costumbres y normas a las que se deberá adaptar activamente.

Pero esa dimensión social hace referencia también al contexto cultural: costumbres, tradiciones, habla local, entorno familiar, patrones de pensamiento ambientales, marco de valores, etc.

El proceso de socialización al que desde la escuela pretendemos contribuir se enfoca, no obstante, desde una posición crítica respecto a ciertos valores y concepciones ideológicas dominantes en el entorno. A ello haremos referencia cuando tratemos la orientación coeducativa, pacifista y laica del proyecto curricular.

2. Adquieran unos mínimos instrumentales (conceptos, destrezas, etc) que les permitan conocer e interpretar su entorno, desenvolverse en él y tomar una actitud constructiva hacia el mismo.

El espectro de mínimos instrumentales va desde los inicios elementales de la etapa Infantil hasta un conocimiento académico más elaborado propio del ciclo 12-14. El saber que la escuela puede aportar ha de ser relevante y funcional en el entorno sociocultural al mismo tiempo que significativo para quien aprende. Igualmente, las habilidades a cuyo desarrollo prestemos atención especial habrán de ser valiosas y valoradas socialmente, esto es, ajustadas a las expectativas de los protagonistas.

Consecuentemente, aislar la escuela de su entorno impartiendo un saber obsoleto y practicando técnicas y métodos al margen de la opinión de las personas implicadas en ella es una perspectiva frente a la cual se sitúa la propuesta curricular de este proyecto.

3. Establezcan relaciones armoniosas con quienes les rodean; valoren el trabajo y el esfuerzo de superación propia; desarrollen su autonomía personal, entendida ésta en el seno del grupo.

La acción educativa va encaminada a la potenciación de la autonomía personal, hacia la formación de personalidades equilibradas, hacia la formación integral de los individuos. Destacamos explícitamente que orientar nuestra acción educativa en esa dirección contempla la autonomía personal en el seno del grupo social; no va dirigida, por tanto, a potenciar el individualismo, la competitividad personal o el egoísmo insolidario sino justamente los valores opuestos.

Esas grandes finalidades educativas, consustanciales, por otra parte, el ideal escolar mencionado informan todos los aspectos de nuestro proyecto educativo: desde la selección de contenidos y su secuenciación o la acción didáctica concreta y diaria hasta la organización misma del centro. Iremos describiendo, brevemente, cada uno de de ellos empezando por el más importante: la organización del centro.

Parte II

EL COLEGIO

El modelo de escuela que pretendemos realizar requiere una condición básica: que ésta sea lugar de trabajo y convivencia *gratificantes* para quienes día a día asisten a ella, adultos y niños. La experiencia de cursos anteriores revela que sin esa condición la escuela no logra alcanzar las características indicadas en el capítulo anterior.

El objetivo global es, pues, poner los medios adecuados para hacer de la escuela una institución que, siendo un *lugar de trabajo atractivo y gratificante para todos*, cumpla, en la medida de lo posible, las funciones que creemos debiera desempeñar. Bajo esa orientación, destacamos tres aspectos, componentes de ese gran objetivo: *la cooperación en la organización de la vida del centro, la consecución de unos contenidos consensuados y mayor incidencia en el entorno local*, que colocamos, como objetivos específicos para el curso presente.

Así pues, la labor de este curso va dirigida, fundamentalmente, a:

A. Fomentar la organización cooperativa de la dinámica del centro.
B. Conseguir unos mínimos curriculares
C. Ampliar la realización de actividades escolares de carácter abierto.

ORGANIZACION COOPERATIVA DEL CENTRO

Fomentar la organización participativa del centro implica optar por un modelo de funcionamiento ni jerarquizado ni autoritario, sino de distribución

de responsabilidades y de toma de decisiones conjunta, tanto a nivel de Consejo como de Claustro y de Aula.

Se trata de articular un modelo organizativo en el que, de un lado, sus afectados se consideren partícipes activos y, de otro, favorezca el aprendizaje de comportamientos autogestionarios: corresponsabilidad, participación activa y constructiva, respeto a iniciativas ajenas, colaboración y crítica, ...

Ese enfoque participativo, de carácter cooperativo, orienta el proyecto educativo global del centro. Durante este curso pondremos atención especial en dos niveles: el de la organización administrativa general(Claustro, Consejo Escolar) y el de las aulas y su dinámica interna.

Sobre organización general

A nivel de claustro, es decir, de funcionamiento del profesorado, se proseguirá en la línea de cursos anteriores, prestando atención especial a la corresponsabilidad, a la participación igualitaria y a la implicación de todos en la toma de decisiones, por la importancia formativa que ello tiene.

Distribución de responsabilidades

La organización cooperativa conduce a responsabilizarse en la realización de funciones que son esenciales para el centro. Tales responsabilidades son:

-Compra de material. Por turno rotativo, cada mes una maestra o un maestro hace la compra correspondiente en la librería que surte al colegio. Con independencia de ello cada miembro del claustro puede comprar un material que considere necesario para alguna actividad, aportando después la factura o albarán.

-Secretaría. Dos personas comparten las responsabilidades burocráticas.

-Biblioteca del centro. Llevar el control centralizado del material impreso del colegio.

-Mantenimiento. Se entiende por mantenimiento el arreglo de roturas y conservación de efectos del centro: puertas, cerraduras, servicios, juegos del

salón,... Los chavales mayores aficionados a la carpintería y su maestro se encargan de ello.

-Salón de juegos. De él se comentará algo más adelante.

-Coordinación pedagógica. La coordinación es responsabilidad conjunta. Se dedica a ello la tarde de los miércoles.

Toma de decisiones conjunta

En oposición al modelo de organización jerárquico, compartir responsabilidades conlleva la participación igualitaria en la toma de decisiones. Por consenso se seguirán adoptando todas aquellas decisiones que se consideren de importancia para la dinámica del colegio, profundizando en la práctica de cursos anteriores.

Continuar impulsando la participación de padres y alumnos en el Consejo Escolar

Es éste uno de los aspectos que cuenta con cierta tradición en el colegio. Sin embargo, es importante seguir incidiendo en ello. Se pretende, por una parte resaltar la importancia que el Consejo, como órgano superior, tiene; por otra, que niños y padres vayan acostumbrándose a llevar al Consejo, por medio de los representantes, cualquier petición, queja, reivindicación o sugerencia que consideren válida. El proceso que hace esto posible es, creemos, lo que tiene incidencia educativa en una perspectiva democrática.

Sobre organización cooperativa de las aulas

La organización coperativa del aula es una de las finalidades perseguidas también en años anteriores. Es ésta una forma de concebir la dinámica escolar cargada de dificultades, pero también de connotaciones, a nuestro juicio positivas, por lo que la mantenemos como un objetivo prioritario . Dos bloques de razones nos mueven a ello: uno de carácter ideo-pedagógico y otro de tipo didáctico.

Ideo-pedagógico

La institución escolar debería ser un buen instrumento para procurar la progresiva socialización de los individuos. El proceso de socialización va imbricado con el de aprendizaje de conductas, normas y valores. Y en ambos procesos, que son una misma cosa, la escuela, nuestra intervención diaria, no se muestra ni inocua ni neutra.

A sabiendas de eso surge un interrogante básico: *en qué dirección orientamos intervención.* Si la escuela tiene alguna incidencia en la formación de las personas, *qué modelo o modelos de las personas* sería deseable ayudar a conformar. ¿Debe estar la escuela al servicio del ideal o mito de hombre y mujer sostenido hoy por la ideología dominante, esto es, mayoritariamente compartida: agresivo y competitivo, "ganador", aséptico y neutro desde el punto de vista ideológico, ...?

Estamos convencidos de que la escuela puede y debe enfocar su influencia en otras direcciones. Estos aspectos se comentarán cuando abordemos la Educación por la Paz, la coeducación, la educación ambiental, etc., es decir, los componentes ideológicos de nuestro proyecto curricular. (Al final del proyecto se adjudican unas notas al respecto, a modo de anexo). En este capítulo destacaremos solamente que pretendemos incidir en que sean solidarios con sus compañeros, críticos consigo mismo, respetuosos con los demás.

Una buena vía para favorecer esos aprendizajes es animarlos a que participen, constructivamente, en la organización y dinámica de su propia aula poniendo los medios adecuados. En este sentido, acostumbrarse a elaborar su propia opinión y a respetar las ajenas; acostumbrarse a hablar por turno y no vociferar, ni insultar, respetando las cosas de los demás, etc. son aprendizajes parciales y alcanzables a largo plazo que pueden verse favorecidos por una organización cooperativa.

Didáctico

Desde el punto de vista didáctico, el trabajo en grupo, el intercambio con los demás y la implicación en el trabajo,-aspectos necesarios para la metodología que intentamos practicar-, se ven favorecidos dentro de una dinámica cooperativa del aula y del centro.

Ahora bien, la forma concreta de organización será diferente según las distintas edades y agrupamientos, aunque se mantengan rasgos comunes entre unas aulas y otras. En el apartado dedicado al **ENFOQUE METODOLOGICO** se comentarán esos aspectos; aquí exponemos los presupuestos básicos, que descansan en la coparticipación desde tres ángulos: compartir el poder, compartir las responsabilidades y compartir el saber.

a) Compartir el poder

El poder de decidir lo que se va a trabajar, el poder de censurar, el poder de asignar funciones a otras personas, ... no pertenece a un solo individuo sino a los actores, a los miembros del grupo. Cierto es que la maestra o el maestro tienen, de entrada, ese poder por venirle concedido, "de modo natural", por la institución escolar y la tradición. Pero es función suya, nuestra, educar a los niños en la responsabilidad, en la participación solidaria con el grupo, en la toma de conciencia de sí mismos como seres sociales y autónomos adecuando su conducta a lo convenido entre todos. No es función suya, nuestra, educar a los niños en la sumisión, en la obediencia ciega, en el acatamiento de normas arbitrariamente establecidas por una persona externa, pues las consecuencias de ello son más nefastas, a largo plazo, que la presunta bondad de la "disciplina" que exista en un momento determinado.

La clase, pues, está formada por el colectivo de personas que la integran: niñas, niños y la maestra o el maestro correspondiente. Puesto que ciertas decisiones afectan a todos es necesario que colectivamente se participe y colabore en la toma de esas decisiones. Paulatinamente, el grupo va asumiendo (y, dentro de él, cada persona) que es a él a quien corresponde decidir sobre sus propios asuntos, si bien adecuándose a lo convenido y respetando a los demás.

En ese lento proceso de autorresposabilización la maestra o el maestro sigue teniendo gran autoridad, pero ésta es de carácter moral. Su implicación en la vida del grupo, su actitud de ayuda a cada niño, la aceptación de sus iniciativas y necesidades, vivir con el grupo momentos de distensión y comunicación no "escolástica",....va haciendo que cada niña y cada niño, unos antes que otros, vayan aceptando las indicaciones u órdenes del maestro o la maestra. Su intervención es de este modo mejor aceptada y su autoridad se ve acrecentada, pero no debido a imposición arbitraria o jerárquica. Tener autoridad en clase es opuesto a ser autoritario.

Uno de los medios esenciales para impulsar la práctica autoorganizativa es la asamblea. Una vez institucionalizada, viene a ser el momento idóneo de discusión, de decisión colectiva. La misión del maestro en ella es pedagógica: favorecer la expresión libre de los niños, enseñarles a moderar la reunión, a expresarse adecuadamente, a tomar decisiones correctas, a aceptar la decisión mayoritaria,.... desterrando el castigo como medio "educativo".

Obviamente, esa concepción tiene una adecuación diferente a cada aula pues la edad es un factor importante. La adecuación de esos posicionamientos al Primer Ciclo es diferente a la dinámica que se forma en los cursos mayores donde el nivel de autonomía y capacidad de decisión es mayor.

b) Compartir las responsabilidades

Si el poder de decidir reside en el grupo de clase, también el grupo debe asumir las responsabilidades, el desempeño de las tareas necesarias para que la clase funcione, es decir, sea un lugar de trabajo acogedor y un espacio formativo.

Hay funciones que atañen estrictamente a la responsabilidad personal: estudiar más o menos, esforzarse por superarse, asistir o no a clase, etc. Pertenecen al ámbito de lo personal. El maestro no puede sancionar a nadie por no venir a clase o por no estudiar tal o cual tema, ni amenazar con imponer sanciones tales como "suspender", "repetir curso",... El venir a clase y cumplir con el trabajo son opciones personales; entrar o no en ellas de modo impositivo no corresponde a nosotros; en todo caso correspondería a la familia. Ello no es obstáculo para que maestras y maestros recurramos a argumentos y medios para motivar, convencer, animar, promover el trabajo y esfuerzo diarios, pero nunca debe ser la intimidación culpabilizadora el recurso utilizado.

Junto a la esfera de lo personal hay responsabilidades emanadas de la convivencia, de la dinámica del grupo, del trabajo organizado en el aula. Esas responsabilidades se concretan en "cargos" que, de modo rotativo y voluntario, van desempeñando los elementos del grupo: "adornos", "biblioteca", "material", etc., etc. En el aprendizaje de su cumplimiento la intervención del maestro es importante recordando unas veces, orientando otras y ejerciendo una función de control en algunas otras.

c) Compartir el saber

Compartir el poder y las responsabilidades de trabajo en el aula es parte de una concepción educativa que promueve el apropiamiento del saber también de forma cooperativa. La escuela no es un lugar donde los individuos van a adquirir unos conocimientos en competencia y antagonismo con los demás. Por el contrario, el saber y el propio desarrollo personales se consiguen de modo diferente, creemos, si su adquisición se hace en cooperación con los demás individuos del grupo.

Aunque el aprendizaje sea un proceso estrictamente individual hay que tener en cuenta que no se da sino en interacción con los demás, en el seno de un grupo. Quiere esto decir que tan importante es el esfuerzo individual como la influencia que tiene en el propio aprendiz su desenvolvimiento en el grupo. Las personas que forman la clase no son sacos a llenar de "conocimientos" ni el maestro quien los "da". Aprender es un proceso continuo en el que la actividad social de quien aprende es vital.

Pero cuando hablamos de *compartir el saber* no hacemos referencia a esa versión "psicologista" del proceso de adquisición del conocimiento, con la que coincidimos también, sino a ciertos aspectos que hacen del aprendizaje cooperativo un aprendizaje diferente.

Si se trabaja en grupo, si se estudia en colaboración con otros, si lo que uno sabe lo aporta a los compañeros, ... no sólo se aprende Ciencias o Matemáticas, por ejemplo, más o menos eficazmente, sino que, de modo anexo, se producen otros aprendizajes de carácter moral y social que ayudan a con§formar la personalidad. Es por ello por lo que priorizamos trabajar ayudándose unos a otros, fomentando el trabajo de grupo a la vez que estimulando el esfuerzo personal.

Y en el aula se trabaja compartiendo los materiales y dando al colectivo la posibilidad de decidir los núcleos de trabajo, con independencia de que personalmente se emprendan investigaciones a desarrollar de modo individual.

Se trata, pues, de aprender entre todos, de apoyarse unos a otros aprendiendo determinadas cosas. Con este planteamiento, la metodología genérica será investigativa, en la medida de lo posible, y en ella se destaca:

. El intercambio de opiniones como técnica de trabajo.

. Las "conferencias" o exposición del trabajo de investigación al resto de la clase.

La dinámica interna que se deriva de estos planteamientos no es homogénea para todas las aulas. La idiosincrasia de los niños y niñas del Ciclo Primero confiere un carácter peculiar a esa dinámica.

Conseguir los mínimos curriculares previstos en el diseño de las áreas

Este objetivo trata de resaltar la importancia que tiene el aprendizaje de contenidos de carácter académico. El desarrollo pormenorizado se encuentra en la tercera parte: PROYECTO CURRICULAR. En ella se hace referencia a los contenidos seleccionados, a la metodología a emplear y a los criterios de evaluación.

Ampliar la realización de actividades escolares abiertas

En la evaluación del PLAN DE CENTRO a finales del curso los propios alumnos indicaron su apetencia por la realización un mayor número de actividades abiertas, proponiendo la organización de otras además de las ya tradicionales en el centro. Y en la evaluación realizada a nivel de Consejo se vieron positivas sus propuestas. Por esas razones prevemos para este curso ampliar ese tipo de actividades.

En el apartado "PROYECTO DE SALIDAS Y ACTIVIDADES DIVERSAS" se contempla lo previsto para el curso presente.

Los tres objetivos son en realidad tres puntos neurálgicos del proyecto global. Se aprende aquello que se vivencia, aquello que se va convirtiendo paulatinamente en costumbres, hábitos y comportamientos ritualizados. De ahí que el objetivo de *fomentar la organización cooperativa del centro* lo extendamos a todos los niveles: funcionamiento interno de los maestros, organización del aula, relaciones maestros-niños y, como se escribe en el apartado siguiente, a la organización del centro a todos los niveles.

Pero, obviamente, una importante misión nuestra es *impulsar el aprendizaje de contenidos culturales básicos y fundamentales*. De ahí el objetivo, siempre ineludible, de intentar conseguir unos mínimos. Y por último querer ser consecuentes con el planteamiento que hacemos del papel de la escuela en

el pueblo nos lleva a colocar también como objetivo *la ampliación* del cupo de actividades abiertas.

La evaluación, es decir, el seguimiento y debate que vayamos haciendo sobre el desarrollo de los acontecimientos nos irá indicando el camino a seguir. Para el curso que empieza nuestra atención se centra en lo que rodea a esos tres puntos centrales.

7 ORGANIZACION DEL CENTRO

El colegio se organiza de acuerdo con lo oficialmente establecido, pero con ciertas peculiaridades consensuadas, algunas de ellas con cierta tradición. En nuestro caso la organización del centro está en función de la concepción de escuela expresada en las páginas anteriores así como de los fines que le asignamos.

La escuela es una institución al servicio del pueblo gobernada por quienes participan en ella, que hace una *oferta educativa consensuada* y que la desarrolla mediante la actuación cooperativa y organizada de todos los afectados. Esta idea de centro orienta la distribución horaria, la selección curricular, la gestión, el sostenimiento económico, . . .

Describiremos la organización haciendo referencia a los órganos de decisión en primer lugar (incluyendo la participación de padres y alumnos); a los agrupamientos en segundo lugar y, por último, a la distribución horaria. Algunos aspectos organizativos ya se han comentado en el apartado **Organización cooperativa del centro** del capítulo anterior

Organos de decisión

En la estructura del centro son órganos de decisión: la asamblea general, las asambleas de aula, el consejo escolar y el claustro. Mediante ellos se canaliza la intervención de padres, alumnos y profesores.

Padres

Intervienen en el centro de tres formas:

a) Asamblea inicial

A principios de curso, según es costumbre, se realiza una asamblea general. En ella los maestros exponen el plan organizativo previsto, el estado y proyecto económicos, el horario, la organización material, la cuota a pagar a la Junta de Padres, etc. Los padres sancionan, aprueban o hacen sugerencias.

Esta asamblea elige, en el caso de que no hubiere voluntarios, dos representantes para el Consejo Escolar. Según acuerdo ya institucionalizado cada curso entran a formar parte del Consejo dos nuevos padres y salen dos de los cuatro que lo integran. De esta forma siempre hay dos que conocen el funcionamiento.

b) Reunión de aula

En el primer o segundo mes de curso cada tutor o en conjunto los maestros que tienen a su cargo un agrupamiento organizan una reunión con los padres de los niños afectados. En ella se expone y comenta el plan didáctico concreto y los pormenores del trabajo en el aula; y se establecen, además, las posibles formas de colaboración entre padres y maestros.

La realización de otras reuniones está en función de la marcha del curso.

c) Individualmente

A nivel personal los padres pueden ir al colegio y entrevistarse con la maestra o maestro correspondiente. Con independencia de ello, al término de cada trimestre son llamados individualmente. Esta entrevista es relativa a aspectos de rendimiento académico, de comportamiento y evolución personales y a seguimiento de colaboración mutua.

d) Consejo Escolar

Los padres representantes son cuatro. Cada año entran dos nuevos y salen dos, si así lo desean, según acuerdo, como ya se ha comentado. La finalidad de ello es que, con el tiempo, todos los padres vayan pasando a formar parte

del Consejo, conozcan su funcionamiento y asuman responsabilidades en lo que acontece en la escuela.

Alumnos

Los niños intervienen a diario en las decisiones colectivas debido a la dinámica autoorganizativa del aula, parcialmente comentada en el apartado **Organización cooperativa del centro** del capítulo anterior, "Sobre organización cooperativa de las aulas".

Sin embargo, cuando son asuntos que afectan a todos o que por su envergadura merecen ser tratados con los representates de los padres, cuentan con dos representantes elegidos por ellos de entre los chicos de 7º y 8º. Estos llevan sus propuestas al Consejo y son debatidas.

Se intenta con ello favorecer la organización y participación democráticas a todos los niveles.

Claustro

El grupo de maestras y maestros (seis) se encarga de dirigir y coordinar la vida diaria del centro. Se reúne a petición de cualquiera de sus componentes, si bien, dada la idiosincrasia del colegio, el claustro es casi diario. Su funcionamiento es igualitario. Las decisiones se consensúan.

En el plano pedagógico su misión es ir planificando y concretando la línea metodológica común e ir revisando colectivamente la evolución y desarrollo de lo planificado.

PLANIFICAR, DESARROLLAR Y EVALUAR el proyecto educativo de la escuela son los tres aspectos más destacables. En este curso se le dedica una tarde íntegra a ellos: la de los miércoles, que es también la reservada para "Formación del Profesorado".

Consejo

El Consejo es el órgano máximo de decisiones. En consonancia con sus competencias legales, seguirá la costumbre de:

-Determinar la orientación ideopedagógica del centro.
-Analizar el estado de cuentas y su posible mejora.
-Procurar mejoras de equipamiento y planificar actividades.
-Ser un momento de intercambio y conocimiento cercano de los elementos que configuran la comunidad educativa.

A él se invita también al alcalde y la señora que limpia el centro con lo cual las reuniones del Consejo llegan a agrupar a catorce personas, ya que los seis miembros del claustro también asisten todos.

El fomento y promoción del Consejo como órgano máximo de decisión, de intercambio de pareceres, de relación institucionalizada entre los implicados en el centro durante los cursos anteriores le ha convertido en una pieza clave del funcionamiento del colegio. Gracias a ello se han conseguido mejoras importantes tanto de infraestructura como de desarrollo de la colaboración.

La periodicidad de las reuniones es,-será-, de dos al trimestre, con independencia de las excepcionales que puedan surgir.

Agrupamientos de alumnos

El colegio tiene 92 alumnos desde cuatro a catorce años, es decir acoge Infantil, Primaria y Secundaria 12-14. El número de maestros es de seis. Las aulas disponibles son seis también.

Para el próximo curso, a diferencia de otros anteriores, hacemos cinco agrupamientos, cada uno con dos cursos. Es decir:

Infantil (4 y 5 años) | 1º y 2º | 3º y 4º

5º y 6º y Secundaria 7º y 8º

La responsabilización de un agrupamiento se hace por consenso, en base a las conveniencias del proyecto educativo y la disponibilidad de cada uno de nosotros: de acuerdo con lo que sepa y quiera aportar al proyecto. La organización interna es algo compleja.

Cada uno de esos grupos posee un aula base. Las otras dos son utilizadas, según horario, para matemáticas, apoyo individual, talleres y otras actividades.

La "posesión" de un aula por un grupo de niños es importante. Tener un "sitio" propio, un lugar donde guardar los útiles de trabajo, un espacio para adornarlo y estructurarlo a su gusto, un espacio grupal exclusivo, confiere estabilidad emotiva. Igualmente, tener una maestra o maestro que actúe de tutor es, a niveles afectivos y relacionales, positivo.

Pero la estructura organizativa de un grupo-un aula-un tutor se cambia en nuestra distribución por otra. En esta otra se tiende a que todos los maestros sean corresponsables de todos los niños, cada vez más a medida que se avanza en edad.

El grupo de 3º y 4º , aunque la mayor parte del tiempo está con su tutora, recibe también la enseñanza de dos maestros más y la ayuda de la maestra de E.E. y Apoyo a la integración

Los dos agrupamientos de alumnos mayores (5º-6º y 7º-8º) están a cargo de dos maestros y una maestra y se aprovechan también de la aportación de una maestra más: inglés y música.

La organización es, pues, heterodoxa. Al compartir el profesorado el enfoque educativo se tiende a superar las barreras propias de la división por cursos y aulas. Ahora bien, este tipo de organización requiere un entendimiento mútuo y una continua coordinación, compartir el hecho de que el aula no es un entorno cerrado ni privativo de ningún maestro y asumir que la responsabilidad en la práctica educativa es de todos.

Distribución horaria

El horario base convenido es el siguiente:

	Sesiones	Horas
Mañanas	Sesión doble	(9 - 10.15 - 11.30
	RECREO	
	Segunda sesión	12 - 13
Tiempo dedicado a coordinación, cuidado del salón, preparación de trabajos, descanso, comida, etc.		
Tardes	Tercera sesión	15 - 16.30

En este marco horario se mueve la actividad docente y la distribución de tiempos y actividades, pero de modo flexible, en función de la actividad a desarrollar y las propuestas de trabajo.

Este marco horario es interpretado de diferente forma por cada uno de los agrupamientos. Dentro de él el agrupamiento de Infantil establece su propio funcionamiento, como lo hacen también los de 1º-2º y 3º-4º, pues las condiciones físicas de espacio y tiempo lo favorecen. Por otra parte, y como en cursos anteriores, si un grupo opta por continuar después de las cinco desarrollando alguna actividad con un maestro también lo podrá hacer.

El colegio permanece abierto desde las nueve de la mañana hasta, generalmente, las cinco de la tarde; es decir, abrimos por la mañana y ya permanece abierto durante todo el día. Los niños entran y salen, disponen de los espacios libremente durante los tiempos de recreo y entre las 13 y las 15 horas. Las aulas están abiertas y los materiales disponibles.

El hall de uno de los tres pequeños edificios de que consta el complejo escolar se utiliza como lugar de juego y socialización. Está organizado con diversos juegos hechos por ellos en el taller y sus encargados respectivos de mantenimiento: ping-pong, billar, futbolín, juegos de tablero y fichas, etc.

Aunque los maestros no estén en el centro (tiempo de comida, por ejemplo) éste permanece abierto. Ese planteamiento, ya sostenido en cursos ante-

riores, pretende convertir el colegio en un lugar de estancia y socialización, que los niños lo perciban como una totalidad de la que ellos son copartícipes. La experiencia de otros años muestra cómo, entre otras consecuencias quizá más importantes, está el hecho de que el nivel de desperfectos y pérdidas es mínimo.

En este curso, la tarde de los miércoles es dedicada por los profesores a coordinación, a seguimiento y evaluación del proyecto y a parte de las actividades concernientes al capítulo de "Formación del Profesorado". No es, por tanto, lectiva para los niños excepto para los que siguen el "taller de ordenadores", impartido por un profesor de la universidad, quien voluntariamente lo ha organizado. El resto de niños puede aprovechar las instalaciones del colegio, pero no se les imparte clases.

PLAN DE PERFECCIONAMIENTO

Este curso el trabajo relacionado con el perfeccionamiento en el plano colectivo va en dos direcciones:

. Una la del área de Lenguaje.
. Otra la de evaluación continua y reelaboración del proyecto de centro.

La tarde de los miércoles se dedica en el centro a esos puntos.

Lenguaje

El área de Lenguaje es la más problemática del currículo del colegio. El nivel de desarrollo cultural del entorno, la comunicación habitual en claves distintas al lenguaje escolar, la escasez léxica del medio local y el escaso uso ambiental de la expresión escrita son cuatro factores que mediatizan en gran medida el trabajo sobre el área.

Nos encontramos así con el hecho de que los progresos obtenidos en cursos anteriores son bajos y lentos: los niños acusan importantes deficiencias en la expresión oral, en la expresión escrita, en la comprensión de textos,.... En consecuencia, consideramos conveniente modificar el planteamiento de años anteriores. Para éste y, si es posible, para los siguientes, la enseñanza-aprendizaje del lenguaje va a ser el eje, el centro de atención del trabajo curricular. En ese sentido se han tomado dos determinaciones:

a) Más tiempo. Al área de Lenguaje se le concede más tiempo(horas de clase) en el horario escolar.

b) Atención colectiva. Con independencia del trabajo específico llevado a cabo y planificado para "las clases de Lenguaje", se incidirá sobre él desde el resto de las áreas. Esa incidencia de todos, organizada, se realizará centrándose, fundamentalmente, en cuatro puntos:

-Expresión y comprensión orales
-La maestra y el maestro como modelos
-Expresión y comprensión escritas
-Afición a la lectura
(En el proyecto de Primaria, -área de Lenguaje-, se describen cada uno de esos puntos).

Junto a esa planificación se ha acordado también la lectura de textos que nos pueden ayudar. Los dos sobre los que iremos debatiendo y trabajando los miércoles son: *Cómo mejorar la comprensión lectora*, de David J. Cooper y *Didáctica de la escritura*, de Graves.

Proyecto de centro

La experiencia de cursos anteriores nos indica que llevar a efecto un plan elaborado colectivamente es algo complejo; que para desarrollar lo previsto se necesita, de modo imprescindible, un debate continuo valorando lo que se va realizando; y ello en un clima distendido y de apertura que propicie la aceptación de criterios y la toma de iniciativas.

Un proyecto es algo que siempre está inacabado, que siempre es mejorable; algo que a medida que se va poniendo en práctica muestra sus carencias y necesidades; y, por supuesto, es un trabajo grupal. La valoración de su realización (evaluación) con la introducción de modificaciones, etc. es un trabajo colectivo que también queda para los miércoles. Reflexionar y debatir sobre lo realizado o lo que vamos a realizar, proveerse de documentación para ello, elaborar un diseño, etc. , es una de las mejores vías, creemos, de autoperfeccionamiento profesional.

Educación especial (Plan de apoyo escolar)

La *educación especial* está concebida y planificada en el colegio como apoyo. El plan de apoyo se realiza para atender a aquellos niños y aquellas niñas que denominaremos con "necesidades educativas especiales" por manifestar dificultades o limitaciones en lo que se ha llamado "capacidad de aprender". En consecuencia, la función y el sentido que tiene este área de actuación de la maestra de educación especial es proporcionar las ayudas pedagógicas necesarias que puedan precisar a lo largo de todo el período de escolarización.

Esta ayuda se realizará de dos maneras, justificándose por la peculiaridad y características del colegio:

A. Apoyo a grupos. Dada la heterogeneidad de los grupos y la dificultad especial que esto conlleva, sobre todo, en ciertos contenidos de Matemáticas y Lenguaje, colabora con las tutoras de los dos agrupamientos primeros.

B. Apoyo específico y/o individualizado a los/as niños/as con necesidades educativas especiales.

(No parece adecuado externos más en este aspecto. La planificación de la intervención en Ed. Esp. está en el PROYECTO DE CENTRO)

Proyecto económico

El colegio recibe ingresos por dos vías: familias y Junta de Andalucía.

Los padres, organizados en una Junta de Padres, recogen una cuota mensual que ingresan en su cuenta corriente. Las transferencias al colegio, que se deciden en el Consejo Escolar, van destinadas a gastos diversos de material y funcionamiento.

El porqué de esa cuota estriba en la decisión tomada hace años, y mantenida también para este curso, de que el material de trabajo escolar fuese colectivo, de uso común. Así, con la aportación de las familias y la oficial se adquiere lo necesario para trabajar. Hay, pues, dos tipos de material:

. Uno de propiedad personal, reducido a útiles de escritura: cuadernos, lápiz, ...

. Otro de propiedad colectiva: libros de texto, otras clases de libros y material impreso general, útiles de trabajo diverso (reglas, compases, rotuladores,...), etc.

De este modo, todo niño cuando llega al colegio dispone de los medios adecuados para trabajar. La misión que trata de cumplir esta organización económica cooperativa es, fundamentalmente, educativa, -aprendizaje de actitudes de respeto a lo colectivo, compartir lo que se tiene, no favorecer la asunción o emergencia de conductas discriminativas, etc.-, aunque también está el hecho de que a cada familia el coste escolar le resulta más barato de esta forma.

La organización económica está al servicio del ideal de escuela y educación que expusimos en el primer capítulo.

Salidas y actividades diversas

En este apartado se contemplan dos tipos de actividades:

i) Las salidas y actividades proyectadas en función del desarrollo de los objetivos y contenidos de carácter curricular

ii) Las actividades propias del centro encaminadas a lograr una mayor presencia e incidencia en la vida del pueblo.

i) En cuanto al primer apartado, -salidas y actividades de carácter curricular-, hay que mencionar las sugerencias hechas por los alumnos el curso pasado (y que constan en la Memoria de final de curso) en el sentido de salir más veces a investigar las "cosas reales". En este curso, el enfoque dado a las áreas, en especial la de Investigación del Medio en Primaria y su ampliación en Secundaria, va a requerir salidas más frecuentes al entorno inmediato y cuyo número es imprevisible.

De otro lado, las salidas fuera del término municipal a propósito de conocer cosas nuevas e importantes, están previstas en número de dos por trimestre: Málaga(diario Sur, puerto, exposición de Picasso, bomberos, aeropuerto, ...) y localidades y lugares próximos: playa, montes, etc.

ii) Uno de los tres objetivos principales para este curso es "ampliar la realización de actividades escolares de carácter abierto". Esa ampliación está orientada tanto a dar al colegio una personalidad educativa propia como a incidir más en la vida del pueblo.

Durante los cursos recientes el colegio ha ido realizando actividades que se han convertido en costumbre y tradición. Se trata, para este curso, de ampliar este bloque recabando la colaboración de padres y otras personas para la realización de ciertas actividades.

En principio, lo proyectado es:

1. Continuar la organización de conferencias-coloquio de tipo formativo, en número de tres, para padres de Infantil y Primaria. Son actividades que van unidas a uno de los proyectos de innovación. La temática: educación de los niños pequeños, alimentación infantil, problemas afectivos, apoyo lector, estimulación familiar, etc.

Estas conferencias-coloquio tienen su continuidad con las familias de los niños de 7º y 8º a propósito de la Orientación que se realiza en el tercer trimestre. Las conferencias son realizadas por personas ajenas al claustro y que nos ayudan voluntariamente.

2. Proseguir el trabajo anterior sobre recogida de belenes, verdiales y maragatas. Una vez completada la recopilación, editarla y repartirla a las fami-

lias. Este es un trabajo en el que han colaborado madres y padres y que entra dentro de la idea de fomentar el conocimiento de la cultura propia. Canciones, villancicos, romances, juegos de rueda, etc. que forman parte del folklore y de la tradición oral que se estaban perdiendo.(1)

3. Exposición de trabajos escolares para Navidad y la Feria (mayo).

4. Junto a lo anterior, construcción colectiva de un belén y fiesta de Navidad. Como en el curso anterior, para esta fiesta, que tiene lugar por la noche, las familias aportan la comida. Es un motivo para que niños y adultos disfruten juntos de los cantos populares navideños.

5. Fiesta de carnaval, coincidiendo con las fechas de siempre

6. Semana cultural durante la semana previa a la Feria del pueblo, a finales de mayo. Entre las actividades previstas para esa semana están:

. Los **III Juegos Escolares**: campeonatos de ajedrez, futbolín, billar, ping-pong, ...
. La **III Olimpiada Matemática**
. El **Concurso de Paellas**
. Exposición de los trabajos escolares realizados desde Navidad.

Es de esperar que para esas fechas el trabajo desarrollado en el taller de "Imagen fija" y en el de "Ordenadores" permita realizar una exposición de fotografías y disponer de la edición de la revista. Otros puntos de la semana cultural están sin determinar.

7. Participación en la Feria del pueblo.

8. Excursión de fin de curso.

(1) Los belenes son canciones propias de la época navideña. El término "belén" hace referencia tanto al tipo de canción (semejanza a un villancico aunque, normalmente, de temas no religiosos) como al grupo o pandilla que lo canta. Las "maragatas" son canciones de rueda y corro.

Parte III

EL PROYECTO CURRICULAR

Concebimos el proyecto curricular como parte sustancial de la oferta educativa que el colegio en tanto que institución hace al pueblo, oferta cuya elaboración es una construcción continua y continuamente consensuada.(1)

El proyecto curricular global consta de tres partes, correspondientes a cada una de las etapas que hay en el colegio: **Infantil, Primaria** y primer ciclo de **Secundaria Obligatoria**. Las tres partes tienen una orientación pedagógica común y un sustrato metodológico semejante, pues el proyecto está presidido y orientado por unas finalidades educativas unitarias y una concepción peculiar de la escuela y la educación.

Cada una de las tres etapas consta de:

a) Una objetivos generales y propios, subsidiarios de las finalidades educativas, pero apropiados a la etapa de que se trate. Esos objetivos generales son la referencia que orienta el trabajo diario.

b) Una organización curricular semejante en las tres, pero específica, igualmente. En cada una se hacen explícitos los criterios de selección de contenidos y, a continuación, el aporte curricular de la etapa se organiza en áreas.

(1) Con el término "proyecto" designamos indistintamente bien al conjunto organizado de pretensiones educativas (contenidos, objetivos, actividades, ...), bien al documento mismo en el que quedan plasmadas. Es decir, nos referimos al continente y al contenido.

c) Cada área consta de una introducción, unos objetivos que orientarán el trabajo específico de ella, su organización en bloques, la secuenciación aproximada de los contenidos y aspectos metodológicos y de evaluación.

La organización de cada ciclo está supeditada a la estructuración dada a la etapa. Así pues, exponemos a continuación los aspectos básicos del proyecto de Primaria en la idea de que el lector tenga la visión global en la que se incardina el proyecto de ciclo. No puede ser, además, de otra manera ya que el ciclo no tiene entidad por sí mismo sino que la cobra cuando se concibe formando parte de la globalidad del proyecto de etapa.

Concepción de la etapa y objetivos globales

Contemplamos la etapa de Primaria como un tramo del largo camino que es para los niños la escolaridad obligatoria. Un tramo escolar que corresponde, aproximadamente, al período de sus vidas comprendido entre los 6 y los 12 años. Desde la perspectiva educativa hemos de tener en cuenta, creemos, dos grupos de razones. Brevemente:

a) Uno es relativo a las *características psicoevolutivas* de los niños y niñas de estas edades. Tanto los contenidos como los distintos componentes metodológicos (organización del aula, espacios y tiempos, materiales,...) van a estar supeditados a esas características.

Coincide esta etapa con un arco evolutivo en el desarrollo intelectual que va desde el inicio de la operatoria concreta hasta formas elementales de pensamiento hipotético-deductivo. Ello evidencia el aumento progresivo a lo largo de la etapa de la capacidad de abstracción, el uso cada vez mayor de representaciones en "su" construcción del mundo y unas mayores posibilidades de trabajar con mediadores simbólicos. Por otra parte, es un período en el que se consolida la identidad propia y la autoestima, de ahí la importancia de los aspectos de socialización.

b) Otro grupo de razones hacen referencia al hecho de que le asignamos la **enseñanza-aprendizaje de unos saberes básicos e instrumentales**. Para el tratamiento de esos contenidos ha de tenerse en cuenta los conocimientos adquiridos en Infantil e, igualmente, su continuación en Secundaria.

Por lo anteriormente dicho(desarrollo psicoevolutivo y contenidos) nos resistimos a considerar Primaria como una etapa separada, con un proyecto curricular que comienza y termina en sí mismo. Antes bien, preferimos la visión de **continuum** a la de compartimento estanco. Por un lado el desarrollo personal (moral, psicoafectivo, social, intelectual, adquisición de actitudes,..) no puede ser parcelado; por el contrario la orientación dada a la intervención educativa habrá de proseguir adecuándose a la propia evolución de los individuos. Por otro, los saberes son básicos, pero no exclusivos de la etapa. El desarrollo del lenguaje, por ejemplo,ni empieza ni finaliza en la etapa. Igualmente sucede con el conocimiento del entorno, el desarrollo artístico o el aprendizaje matemático.

El **continuum** que es Primaria lo subdividimos, como es preceptivo, en tres ciclos. Esa subdivisión se corresponde, en buena medida,con la organización que desde hace años venimos practicando en el centro. Ahora bien, aun manteniendo ese necesario carácter homogéneo y de continuidad de la etapa, cada ciclo posee unas notas distintivas, una concepción algo diferenciadora: un proyecto curricular específico, en definitiva.

En el ciclo Primero se prosigue la línea marcada en Infantil al tiempo que contemplamos la entrada en Primaria. En consecuencia, el planteamiento del ciclo y los objetivos que en él perseguimos son tanto una continuación de los objetivos de Infantil como una especificación y adecuación de los globales de Primaria. La organización del trabajo en el aula, los contenidos, forma de abordarlos y las actividades, la relación con las familias, etc. no supone ruptura alguna sino continuidad con el enfoque de Infantil.

El segundo ciclo es un período en el que intentamos que la mayor madurez personal y el relativo menejo de habilidades instrumentales se vaya traduciendo en autonomía de trabajo. Así iniciamos aquí la realización de pequeños trabajitos en grupo, las investigaciones algo autónomas, la estructura autoorganizativa (asamblea, etc.),....

El trabajo en este ciclo está en dependencia de lo realizado en el anterior. Tampoco hay ruptura sino continuidad pues los objetivos, contenidos y enfoque metodológico son comunes. Sin embargo, el funcionamiento y dinámica de trabajo ganan aquí en autonomía y capacidad.

Pero además, a cada ciclo viene a corresponderle un agrupamiento y un aula, en nuestro caso por razones varias, lo que acentúa la diferenciación interciclos. A pesar de ello, del *arco evolutivo* ya mencionado y de las posibi-

lidades de cada grupo, organizamos la etapa de Primaria como un **continuun** en el que la cohesión interna viene definida por la aceptación de unos objetivos globales únicos y, consecuentemente, la organización de la enseñanza en base a ellos.

Objetivos de etapa

En realidad, los objetivos generales asignados a la etapa respoden a tres finalidades que, creemos, la escuela tiene o, al menos en nuestro medio, la escuela debiera tener:

. Promover el crecimiento personal y autónomo de las niñas y los niños del pueblo.

. Favorecer su socialización progresiva desde la asimilación reflexiva, constructiva y crítica de valores y normas.

. Y ofrecerles la posibilidad de adquirir unos contenidos culturales e instrumentales que les sean funcionales en su propio medio.

Teniendo en cuenta esas tres finalidades genéricas nuestro trabajo va orientado a:

1. *Favorecer el desarrollo de la identidad propia y la autonomía personal.*

El progreso en el conocimiento del propio cuerpo, en la valoración de sus posibilidades y el control de sí mismo son avances indispensables en la conformación de una personalidad equilibrada. La escuela puede ayudar en ese sentido aportando cobertura afectiva y situaciones que favorezcan la autoestima, aspectos necesarios para todo crecimiento personal.

Enfocar la organización de la vida en el centro y en el aula teniendo como norte ayudar a que cada niño y cada niña vaya construyendo una personalidad autónoma y equilibrada, tiene sus consecuencias importantes:enfatizar el clima relacional y comunicativo, dar a nuestra función una dimensión educativa más que instructiva y practicar una metodología de creación colectiva.

2. *Orientar el proceso de socialización en sentido crítico.*

El desarrollo personal sólo es posible en sociedad. Es importante que niños y niñas vayan tomando conciencia de sí mismos como seres sociales, esto es, como miembros de un grupo. Y además resulta fundamental que perciban

la necesidad de normas para regular el desenvolvimiento del grupo, que conozcan y respeten las existentes, que participen activamente en la vida del grupo.

A lo largo de la etapa se va a ir pasando del grupo pequeño al grande. Conocer las normas y costumbres, la organización, etc. del pueblo y, por extensión, del país es necesario. Conocerlas para desenvolverse en el medio e integrarse en él. Ahora bien, ese proceso paulatino de integración corre parejo el de formación de la autonomía moral por lo que es importante la orientación del mismo favoreciendo actitudes de aceptación y crítica.

Desarrollo de la identidad y autonomía personales y socialización son dos caras de un mismo proceso. La escuela creemos, puede contribuir a ello organizando su intervención didáctica en el sentido que más adelante hacemos explícito.

3. ***Promover la apropiación de saberes y destrezas que les resulten significativos y funcionales. colaborando así a su formación intelectual básica.***

La enseñanza de contenidos "académicos" tiende, por un lado a proporcionarles elementos y medios para ir conociendo y desenvolviéndose en el entorno próximo; por otro, a favorecer el desarrollo de capacidades y destrezas. Sin embargo, en todo ello hay que destacar el papel protagonista que juegan los propios niños pues ni la enseñanza de saberes ni el desarrollo de capacidades son posibles sin que existan actitudes y valoraciones positivas por su parte. De ahí la importancia que adquieren las connotaciones de significatividad y funcionalidad.

En definitiva, se trata de que los niños y niñas del pueblo adquieran, en la medida de lo posible, una formación integral y equilibrada. Los elementos componentes de esa formación los iremos desglosando a propósito de la descripción de las áreas.

Esos tres grandes objetivos no son finalidades yuxtapuestas e independientes. Antes al contrario, las tres se condicionan e influyen mutuamente, marcando, en conjunto, la línea educativa por la que se moverá nuestra práctica concreta.

La escuela intenta, -intentamos-, cumplir con esas finalidades por medio de su quehacer concreto, traducido en un currículum orientado ideológica y

metodológicamente. Ahora bien, su elaboración nos plantea, además, dos cuestiones previas:

A- Qué "contenidos" impartir. Seleccionar y organizar los contenidos no es cosa fácil por lo que se precisa tener en cuenta unos criterios consensuados y elegir aprendizajes en función de ellos.

B-Qué orientación darle al trabajo didáctico concreto: qué normas y valores guiarán la vida del grupo, rol del maestro, metodologías y técnicas, ...

El apartado siguiente se dedica a la primera de las dos.

Estructuración del proyecto

Criterios de selección

¿Qué aprendizajes promover y de qué forma en coherencia con las finalidades elegidas. ¿Qué sería aconsejable que enseñara la escuela a los niños y niñas de este pueblo?. ¿Los conocimientos que les serán útiles en un futuro próximo?; y ¿cuáles serán esos conocimientos?. ¿Es preferible, quizá, dar prioridad al desarrollo de capacidades y destrezas?. ¿No será que la escuela tiene (tenemos) obsesión por el conocimiento sin tener en cuenta los móviles e intereses de los niños, la vida en su complejidad?; .....

Interrogantes como esos surgen cuando llega el momento de decidir y seleccionar *qué* intentaremos enseñar. En cualquier caso, tendremos presente dos cosas:

.Primera, la selección que hagamos será siempre una selección cultural, una pequeña parcela del saber disponible. Importa, pues, elegir con sentido de futuro.

.Segunda, que la escuela siempre va por detrás de la evolución social tratando de adaptarse a ella. Conociendo este hecho procuraremos, no obstante, ser avanzadilla cultural de la localidad promoviendo enseñanzas que abran caminos nuevos y eleven la consideración social del conocimiento.

Los criterios seguidos en la elaboración de la citada selección son:

1. **Funcionalidad**

Los conocimientos a impartir han de ser funcionales, es decir, han de ser útiles tanto para el desarrollo de capacidades como para conocer e interpretar lo que rodea a los aprendices. Desde este criterio vamos a poner en duda la necesidad de impartir algunos contenidos literarios, la obligatoriedad de la memorización sin sentido y la exigencia excesiva de velocidad en automatismos algoritmicos, por ejemplo.

2. **Adaptación**

Tanto la selección como la secuenciación y organización de lo seleccionado ha de hacerse atendiendo a las características psicoevolutivas de los niños, a sus intereses y posibles expectativas. Adaptar los contenidos a la disiosincrasia de quienes los han de asimilar, es decir, seleccionar y organizar el contenido en función de los protagonistas nos conduce a poner en tela de juicio trabajar en base a un programa previo y estándar o a ceñir nuestra intervención al uso del libro de texto.

Obviamente, las actividades a realizar están también en función de lo que los maestros y maestras que componen el claustro somos capaces de hacer y estamos en disposición de realizar.

3. **Sintonía con el entorno**

El espacio sociocultural inmediato, el pueblo, es el marco en el que los niños elaboran sus primeros aprendizajes. A la vez, la peculiaridad de ese marco los mediatiza. Es decir, el pueblo como ámbito sociocultural presenta unos rasgos que, necesariamente, han de tenerse presentes, toda vez que inciden directamente en el trabajo escolar. En especial:

.Formas de expresión y comunicación características(el habla)
. Costumbres y hábitos sociales.
. Marco de valores que rigen los intercambios personales.
. Y las expectativas de los padres, cambiantes al hilo de la evolución social.

Se trata de tener en cuenta esas claves para realizar una intervención educativa adecuada, respetándolas y ofreciendo otras de índole más académica y científica. No ya los aspectos de socialización sino el contenido mismo de lo

que vamos a trabajar en las distintas áreas se hace en dependencia estrecha con lo que tenemos alrededor.

4. Interpretación de otros diseños

La selección y organización realizada tiene como marco de referencia los Diseños Curriculares de la Reforma de la Junta de Andalucía y el Diseño Curricular Base del M.E.C. De ellos se han extraído orientaciones y contenidos, adaptándolos a nuestra realidad concreta y nuestras posibilidades.

5. Consenso

El consenso es un criterio referente tanto a contenidos como a metodología. La coincidencia de posiciones entre las maestras y maestros que forman el equipo docente es importante para la elaboración y estructuración del proyecto curricular como una oferta educativa que el centro ofrece a padres y alumnos. El respeto mutuo, la aceptación de las deficiencias personales y la colaboración nos está permitiendo desarrollarlo.

Organización curricular

La selección y organización de contenidos que vamos a hacer está orientada por los tres objetivos globales que hemos asignado a Primaria y expuesto en páginas anteriores. Es decir, se trata de seleccionar aquellos saberes y destrezas, de incidir en el desarrollo de aquellas capacidades y de estructurar nuestra intervención de modo que nos aproximemos a la consecución de los objetivos propuestos: *crecimiento personal y autónomo, socialización constructiva* y *formación integral.*

Además de tener los objetivos citados como norte hemos de considerar también la idiosincrasia de quienes son en realidad los protagonistas. Los niños y niñas de estas edades son personas que se están abriendo al mundo, que desean conocer cuanto les rodea, que se interrogan acerca de todo. Al mismo tiempo, son individuos que avanzan en la conformación de una imagen de sí como seres sociales, adaptándose a su medio, adoptando sus pautas de conducta, su marco de valores,.... Y son seres que aprenden, sobre todo, mediante la experiencia, en la acción directa sobre las cosas, (sin que esto suponga dejar de tener en cuenta otras formas de aprendizaje: observacional, imitativo, recepción de información, ...)

Obviamente, tanto su desarrollo personal y social como su aprendizaje discurren por un camino diferente al dictado por la concepción instructiva por disciplinas. Igualmente, la concepción del aula como nicho cerrado al margen del medio sociocultural en el que se ubique la escuela no parece ayudarles ni a conocer su entorno ni a una socialización adecuada.

Las consideraciones anteriores (y otras que pormenorizaremos más adelante) nos conducen a situar el "área" de **Conocimiento del Medio** en el centro de nuestro proyecto curricular, como ámbito diverso y vivencial del que parten y a la vez confluyen la mayor parte de los contenidos de esta etapa. Es el entorno, concreto o mágico, y uno mismo como parte integrada de ese entorno lo que constituye el eje central del conocimiento.

Por otra parte, la intención expresa de superar las barreras que separan el aula de lo que acontece en el exterior así como practicar una enseñanza acorde con el desarrollo vital de los niños, con sus ilusiones, con sus intereses y expectativas; la intención, en fin, de *no aislar la escuela de la vida* nos conduce a tomar dos decisiones metodológicas importantes:

. Determinar los temas a trabajar partiendo de las propuestas de los niños, así como de los hechos y fenómemos que les resultan significativos. Y ello ensamblando la evolución de esos intereses con la evolución de las características lógicas o disciplinares propias de los objetos de estudio.

. Y practicar una *metodología por experiencias* tendente a favorecer el tanteo y la investigación personales. (Cuestión que se comenta en parágrafo aparte)

La decisión de situar el área de Conocimiento del Medio como eje central de nuestro currículo es importante por sus consecuencias didácticas: organizativas y metodológicas.(2)

(2) Al termino "área" damos un significado didáctico también. O sea, no lo restringamos al epistemológico de disciplina o de amplio conjunto de conocimientos agrupables en disciplinas similares. Teniendo en cuenta esas connotaciones, por "área" entendemos el "conjunto de contenidos y de actividades que realizamos en la escuela en torno a ellos, que tienen como denominador común hacer referencia a saberes y destrezas relativas a alguna de las dimensiones culturales básicas, que son necesarios y convenientes a todas las personas, y que tratamos en la escuela con fines educativos".

Distinguimos un área de otra por la dimensión cultural y/o humana que trate. Así "Conocimiento del Medio" es un área y no Geografía, Antropología o Historia. El "lenguaje" en tanto que área se refiere a la dimensión comunicativa de la actividad humana y engloba contenidos y actividades muy diversos, si bien su núcleo lo representa la lengua propia, Etc.

No aislar la escuela de la vida es un principio que conduce a ver aquella como *prolongación matizada* del entorno. Matizada por cuanto, al hilo de la dinámica interna, los niños aprecian la necesidad de normas para poder "entenderse", poder estar juntos sin agredirse, poder relacionarse: valores y normas que han de ser contrapuestos, frecuentemente, a los que imperan en su(nuestro) medio. El aprendizaje de normas de comportamiento y de valores por los que regirse es fundamental para el desarrollo del criterio moral. Y fundamental también en el proceso de socialización progresiva. A ese conjunto difuso, pero importante, de aprendizajes, -(al que le dedicamos parte de nuestros esfuerzos en el aula)-, va dirigido el "área" que denominamos **salón**, y que comentamos más adelante.(3)

Conocer el medio y aprender a desenvolverse en él es una necesidad a la vez que una finalidad educativa básicas ya que vivimos en sociedad, que somos seres sociales, que nos relacionamos y comunicamos unos con otros ineludiblemente. Y para esa necesaria relación comunicativa hacemos uso del **lenguaje**. El lenguaje (conjunto estructurado de gestos, sonidos y/o signos mediante los que nos comunicamos) se presenta como imprescindible en todo desarrollo humano en tanto que éste es social.

Ir conociendo el entorno y adquiriendo valores y normas de comportamiento no se produce sin el **lenguaje** por lo que es de especial importancia el desarrollo del mismo. El lenguaje hace unas veces de soporte mediante el que recogemos información, otras de medio de expresión, otras muchas se constituye él mismo en objeto de estudio y, permanentemente, viene a ser soporte de nuestro pensamiento. De ahí que resaltemos la importancia de dedicarle buena parte del tiempo escolar al **lenguaje.**

Nos referimos al **lenguaje como área**, es decir, a la acepción plena del término "lenguaje" para diferenciarlo del de *lengua castellana* bastante más restringido y disciplinar. El desarrollo del lenguaje, cuestión también sociocultural, incluye (en nuestro currículo)*el conocimiento y dominio de la lengua propia y el aprendizaje y dominio de la lectura y la escritura*, herramientas imprescindibles no sólo para conocer, integrarse y desenvolverse en el medio próximo sino para *trabajar con mediadores simbólicos*: el trabajo intelectual.

Mas nuestro entorno es eminentemente cultural. Conocerlo y desenvolvernos en él implica conocer también las claves culturales sobre las que se

(3) Quizá extrañe que califiquemos de área los juegos, trabajos y objetivos que perseguimos con el "salón". En epígrafe aparte se desarrolla más adelante su contenido.

asienta y utilizarlas. Esas claves hacen referencia al orden y la estructura de las cosas; a modos ordenados de razonar; a las relaciones cuantitativas que establecemos entre las cosas o entre cualidades de ellas (magnitudes); al modo en que establecemos esas relaciones y, sobre todo, al código con el que las expresamos. En este sentido, el medio deviene en entorno simbólico pues simbólicos son los instrumentos que utilizamos tanto para su organización como para la reflexión sobre esa organización: números, otros signos y las normas reguladoras de su funcionamiento. La **matemática** se revela desde esta perspectiva como inherente a la propia actividad de todos los individuos, a la propia actividad cultural y, en consecuencia, a la propia actividad escolar.

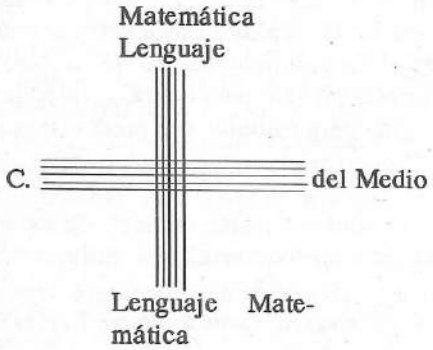
La actividad "matemática" es eminentemente cualitativa, aunque se realice con frecuencia sobre aspectos cuantitativos de las cosas o de las representaciones de las cosas, pues hace referencia en estas edades a la elaboración de abstracciones, a propiedades de esas abstracciones y a modos de operar con ellas.

Como resultado de las reflexiones anteriores articulamos nuestra propuesta educativa para el ciclo sobre dos ejes:

.Uno, básico y globalizador, constituido por ese amplio compendio de pretensiones, contenidos y actividades que se agrupan bajo el título de **Conocimiento del Medio** y que nosotros, con el deseo de enfatizar los aspectos investigativos de su didáctica, llamaremos Investigación del Medio.

.Otro, referente a la comunicación y las claves simbólicas de nuestra cultura, formado por el Lenguaje y la Matemática.

En forma gráfica podría representarse así:



El proyecto de Primaria se vertebra sobre esos dos ejes, que responden a las necesidades educativas de cualquier persona. Ahora bien, la pretensión de ofrecer una formación integral lo más completa posible nos conducen a incluir dos áreas más, que responden también a dimensiones de lo humano y cultural: *educación corporal* y *educación artística.*

Agrupamos bajo el título **Educación Corporal** la intervención didáctica encaminada a promover el conocimiento de sí mismos, del cuerpo propio y su cuidado, de las posibilidades y limitaciones,.... Esto es, se prosigue y ahonda en los aprendizajes de este carácter iniciados en la etapa Infantil avanzando hacia un mayor dominio del propio cuerpo, al control en el juego y el acercamiento a lo deportivo.

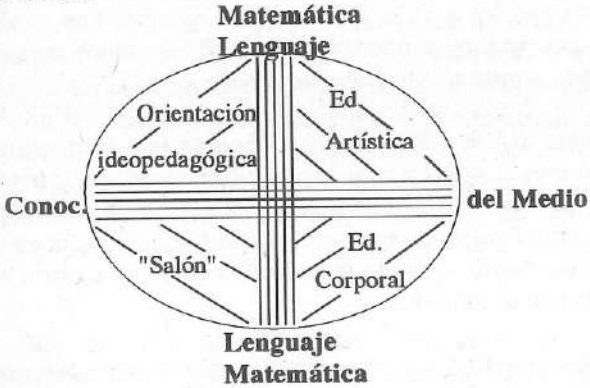
Con **Educación artística** nos referimos al compendio de actividades y enseñanzas dirigidas a promocionar el desarrollo de la dimensión artística, el aprendizaje de ciertos conceptos y ciertas técnicas y la aproximación a lenguajes no verbales. Lo musical y lo plástico-manual centrarán el área.

Educación Corporal y Educación Artística completan el planteamiento básico del ciclo compuesto por la tríada anterior: C. del Medio en la que convergen Lenguaje y Matemáticas. LLegamos de este modo a dar una respuesta aproximada a interrogantes como los formulados al inicio del apartado: *¿qué sería aconsejable que aprendieran los niños y niñas del pueblo?*, etc.

El ensamblaje de lo seleccionado necesita algunas puntualizaciones. La primera es que las áreas no se corresponden con disciplinas. Hemos optado por un significado didáctico del término, lo que nos conviene más en orden a construir un currículo integrado y experiencial. La segunda, que no siempre es posible discernir la frontera entre un área y otra, lo cual es ventajoso y propiciador de una enseñanza no disciplinar..

Y la tercera, que la selección y organización efectuada (cuyo desglose se hace más adelante) ha pasado por el tamiz de nuestras preconcepciones, de nuestras propias ideas acerca de la sociedad, del hombre y de la educación. Quiere esto decir que el proyecto curricular, que es *laico* , no es neutro sino que está orientadoideológicamente. Esa orientación ideopedagógica la haremos explícita en el apartado siguiente, a propósito de los llamados temas *transversales.*

Incluyendo los llamados temas transversales gráficamente el proyecto podría visualizarse así:



Pretendemos con esa organización que el enfoque dado a las áreas y su interrelación, metodología e intervención educativa formen un todo coherente en sí mismo y con relación a los planteamientos globales del centro respecto de la escuela y la educación expresados en los dos primeros capítulos.

Orientación ideo-pedagógica

Hay conjuntos de contenidos a los que no damos el rango de "áreas" por dos razones:

- Una porque no forman un bloque diferenciado y específico, ni tampoco poseen un cuerpo de conceptos incluíbles en alguna de las principales áreas de conocimiento.

-Otra porque conllevan, sobre todo, aprendizaje de comportamientos, desarrollo de actitudes y asunción de valoraciones morales determinadas.

Más que bloques o grandes temas vienen a ser ámbitos de conocimiento cuya separación de la experiencia diaria no es posible hacer. Todos y cada uno de los niños y las niñas reciben influjos directos (cuando no órdenes resolutivas a seguir) sobre cómo deben comportarse con los demás, sobre su rol sexual, etc., etc. La escuela, creemos, debe intervenir en ello procurando el aprendizaje de comportamientos, valores y normas acordes con el proyecto educativo del centro. ¿Cómo? *Organizando la dinámica del aula de modo*

que favorezca esos aprendizajes , más que abordándolos puntualmente en algunas ocasiones del curso, como si de saberes académicos se tratara.

Pues bien, destacaremos los aprendizajes relativos a la consideración social de uno mismo y su comportamiento con los demás, a la percepción de sí mismos y la asunción de roles diferentes en función del sexo, al cuidado de la salud propia y, por último, el respeto a la armonía natural. Los títulos bajo los que colocamos esos núcleos son, respectivamente:

Educación para la Paz
Coeducación
Educación para la salud
Educación ecológica

En definitiva, el proyecto curricular del ciclo lo hacemos teniendo en cuenta nuestras concepciones educativas y su plasmación consensuada con las familias, las posibilidades del centro y del entorno y, finalmente, nuestras propias capacidades y limitaciones.

Oferta educativa

El modelo de proyecto que hemos intentado hacer explícito antes desde instancias pedagógicas y filosóficas necesita ser concretado. Así pues, tras el esfuerzo realizado en el establecimiento de los objetivos globales, en la ideación de una organización curricular y los criterios desde los que seleccionaremos aquello que, creemos, es valioso enseñar; tras todo ello llegamos, en fin, a determinar y articular unas enseñanzas concretas. Somos conscientes, no obstante, de que nuestras limitaciones, las deficiencias del centro y la peculiaridad del medio mediatizarán su realización.

El conjunto de enseñanzas que el colegio, está en disposición de ofrecer en este curso ha quedado estructurado en los siguientes conjuntos o "áreas" para la etapa de Educación Primaria.

-"Salón"
-Investigación del Medio
-Educación Artística
(plástica y musical)
-Educación Corporal
-Lenguaje

-Idioma inglés
-Matemáticas

Con su articulación y enseñanza pretendemos ayudar a los niños y niñas del pueblo, en la medida de lo posible, una formación integral y equilibrada.

Enfoque metodológico

Describir la metodología que intentamos practicar en Primaria es difícil ya que va referida a niños de edades muy diferentes y en agrupamientos heterogéneos. No obstante, hay unos principios comunes, puntos de acuerdo que dirigen la acción didáctica en los tres grupos. Esos principios comunes son los que expondremos en este apartado, dejando aspectos más concretos para el diseño de cada área en el capítulo siguiente.

Entendemos por metodología la articulación de las normas, las decisiones y las actuaciones que conforman la acción didáctica. En esa articulación sobresalen los siguientes elementos: organización de las actividades y modalidad de las mismas, distribución del tiempo y del espacio, organización y secuenciación de contenidos y tareas, papel del maestro y de los niños, elaboración y uso de materiales y recursos. La orientación teórico-práctica que damos a la articulación de esos elementos es a lo que llamamos enfoque metodológico.

El centro mantiene un enfoque metodológico común en las tres etapas educativas. Sin embargo, hay diferencias notables en lo que respecta a la concreción real de los aspectos metodológicos entre unos grupos de niños y otros.

En el proyecto educativo que pretendemos concretar (el proyecto curricular se incluye en aquel) los aspectos metodológicos son tan importantes o más que los referentes a aprendizajes instrumentales. La ambientación, el contexto comunicativo, la significatividad de lo aprendido, nuestra relación con los niños, la expresión libre, etc., etc. son elementos que enfatizamos en el modo diario de hacer escuela. En las páginas siguientes intentaremos exponerlos de modo coherente.

1. La escuela y el aula

La idea de escuela que preside nuestro proyecto se ha hecho ya explícita en el capítulo ESCUELA Y ENTORNO. Igualmente, la concepción del aula como lugar de convivencia y trabajo cooperativo se hizo explícita en el capítulo 6, apartado "Sobre organización cooperativa de las aulas".

De la concepción de la escuela como institución al servicio del desarrollo moral, social y cognitivo de los niños. Y de la concepción de aula como lugar de estancia y trabajo en el que se comparten el poder, las responsabilidades y el saber, se derivan consecuencias metodológicas importantes de cara a enfocar la organización del trabajo, las relaciones entre las personas que forman el grupo, el papel que ha de jugar cada una de ellas así como la selección y organización de actividades y contenidos.

Con otras palabras, la metodología a emplear, las formas de evaluación y la fundamentación teórica misma de ambos aspectos es coherente -(procuraremos que lo sea)- con la concepción de escuela y de aula ya mencionadas.

2. El aprendizaje

Consideramos el aprendizaje como un proceso personal, pero a la vez social, que cada individuo efectúa al relacionarse con los objetos, los fenómenos, las personas y la cultura de su entorno. Es un *proceso activo*, es decir, en el que se participa activamente.

Lo que afirmamos del aprendizaje vale también para los aprendizajes "escolares". Se aprende no sólo interactuando con los objetos sino, igualmente, mediante la *interacción social* siendo el lenguaje y las relaciones de comunicación esenciales en el proceso.

Esta idea genérica del aprendizaje nos conduce a resaltar en el aula los procesos de comunicación interindividuales, las relaciones personales y las relaciones maestro-alumnos. Con esa orientación intentamos hacer que la escuela y el aula sean *contextos organizados de procesos comunicativos*, interviniendo en la organización de esos contextos maestros y niños.

En tal contexto comunicativo cada niño va construyendo sus conocimientos con la ayuda de los demás compañeros y del maestro, pero, sobre todo, gracias a un proceso de tanteo e investigación personales. Lo que no significa que el aprendizaje sea un proceso estrictamente individual.

Bajo este enfoque de cómo se aprende y en qué contexto se pretende organizar el trabajo en las áreas curriculares. Consecuentemente, la globalización y la investigación son dos principios que, interpretados a nuestro modo, intentamos que caractericen el trabajo en todos los niveles del centro: desde preescolar hasta 8º curso. No obstante, no menospreciamos la importancia de la ejercitación para determinados aprendizajes tales como rutinas algorítmicas o correcciones ortográficas. Ni tampoco descuidamos la retención memorística, pero priorizamos por encima de ella el descubrimiento, la elaboración de iniciativas y estrategias, el desarrollo de procesos adecuados.

De la constatación de que el aprendizaje es un proceso activo,(individual y social), se desprende alejarse de la posición que concibe al aprendiz como simple sujeto receptor-procesador de información externa, lo que nos conduce a intentar practicar una enseñanza activa, no estrictamente individualizada pero intentando adecuarse al ritmo de cada uno. En este sentido, el trabajo enfocado a partir del libro de texto único no es adecuado.

3. Aprendizaje y escuela

Somos conscientes de que la escuela debería adaptarse al modo "*natural* " de aprender de los niños. Desde el nacimiento se aprende mediante procesos de tanteo, de imitación, de recepción de todo tipo de información, estando esos procesos en función del desarrollo de las capacidades cognitivas. Cada individuo construye su propio conocimiento dependiendo de múltiples factores: estimulación ambiental, entorno afectivo, motivaciones, ... y, sobre todo, en función de su propio ritmo dependiendo éste, a su vez, de variables como conceptos y destrezas previamente adquiridas, nivel de desarrollo evolutivo, capacidades especificas (grado de coordinación espacio-temporal, razonamiento verbal, etc.), motivación e intereses.

Pero la escuela no es una institución "natural" sino cultural, destinada según opinión ampliamente compartida, _(no es la nuestra)-, a dirigir la adquisición de determinados aprendizajes en el menor tiempo posible("eficacia"); aprendizaje de contenidos en gran parte extraños e impuestos a los niños. Se produce de este modo un choque, una contradicción doble entre el modo natural y propio de conocer de cada individuo y los modos institucionalizados escolares por un lado y, por otro, entre los intereses y expectativas de los niños y los contenidos y ritos mismos que la escuela impone.

Una de las ideas base del enfoque metodológico es intentar superar esa contradicción. Por una parte, adoptando formas de trabajo y de organización

que se adecúen al modo natural de aprender de los niños; y, por otro, basar la elección y desarrollo de contenidos en los *intereses, propuestas y expectativas* de los propios aprendices. Ahora bien, la escuela, creemos, ha de ir más allá de los intereses momentáneos de los niños y del aprendizaje esporádico cumpliendo así, con su función formativa, no sólo instructiva. Por ello es misión nuestra:

. *Fomentar* intereses de conocimiento nuevos por medio de actividades atractivas y sugerentes, organizar el ambiente relacional del aula de modo que los niños expresen sus propuestas, obviamente, respetarlas y establecer contenidos y actividades en base a ellas.

. Impartir *técnicas de trabajo* adecuadas, esto es, ir enseñándolos a trabajar, pues es el escolar un trabajo peculiar que exige determinados hábitos y destrezas.

. Organizar el aula y el trabajo desde *presupuestos cooperativos*, lo que favorece la formación de un contexto relacional adecuado.

En definitiva, creemos, la metodología ideal sería aquella que favoreciera el que los niños aprendieran en el aula como se aprenden las cosas en la vida normal; es decir, aquella que supiera *convertir las situaciones cotidianas en situaciones de aprendizaje*, sin forzarlas ni desvirtuarlas. Pero que, además de respetar y orientarse en esa dirección:

.permitiera crear situaciones nuevas;
.favoreciera la reflexión individual y colectiva sobre ellas
.y, en última instancia, conjugara las variables metodológicas orientándolas hacia el desarrollo afectivo, moral y cognitivo de las personas que forman el grupo.

Este enfoque metodológico general adopta algunos rasgos particulares en el tratamiento de las áreas y en la organización de tiempos y espacios, rasgos que se comentan más adelante. Pero, además, la concreción del mismo no es idéntica en cada uno de los tres ciclos, pues su aplicación está en función siempre de los propios niños.

4. El marco de los aprendizajes

Para que el aprendizaje sea adecuado es preciso que los contenidos a aprender se relacionen unos con otros sobre la base de un marco que resulte

atractivo a quienes aprenden. Ese marco en el que se relacionan, del que surgen y al que retornan los aprendizajes son las experiencias globlales.

La acción didáctica ha de basarse, preferentemente, en experiencias. Desde el punto de vista metodológico conviene diferenciar entre experiencias de corta y de larga duración.

Son experiencias de corta duración una visita, un experimento, la construcción de un aparato o de un juguete, la elaboración de un cartel, medir el aula, una representación teatral, averiguar formas distintas de repartir determinada cantidad, diseccionar una semilla, etc., etc.

Las experiencias de larga duración requieren un tratamiento algo sistematizado. Son de este tipo: siembra y seguimiento del desarrollo de una planta, el uso intermitente de la "tienda" en clase, observación sistemática y cría de animales como insecto de la seda o anfibios, el juego corporal,la asamblea inicial diaria, la observación y registro sistemático del tiempo, etc.

De las experiencias, -término de significación amplia-, surgen los interrogantes de los niños, al tiempo que en la realización de las mismas van tomando sentido los diversos contenidos que se tratan específicamente: conceptos, técnicas, ...

Este enfoque genérico de basar la enseñanza en experiencias no se opone a la evidente necesidad de dedicar también tiempos específicos a actividades que impliquen mecanización tales como aprendizaje de algoritmos, práctica lectora, corrección ortográfica o memorizaciones diversas. Pero los saberes interiorizados a fuerza de repetición también revierten en la ejecución de experiencias y toman sentido en el desarrollo de las mismas.

En suma, optamos por una metodología basada en experiencias alejándonos de otras opciones posibles tales como "centros de interés prefijados" o cumplimentación del programa de esta o aquella editorial de libros de texto.

5. El aula y el trabajo en ella

Hasta aquí hemos expuesto el intento de practicar una metodología coherente con la idea global de escuela y educación contenida en el PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO(punto 1). A continuación, nuestra idea del aprendizaje y la problemática aprendizaje-escuela. Como consecuencia de las posiciones tomadas llegamos a la adopción de una metodología basada en ex-

periencias, al ser éstas el marco idóneo y más frecuente de aprendizajes con significado.

Ahora bien, ¿cómo articular todo eso en el aula?, ¿cómo organizar nuestra intervención y el trabajo de los niños en ella?, ¿qué materiales y cómo usarlos?, ¿qué contenidos nuevos aportar y cómo organizar su secuenciación?, ...La respuesta teórica y práctica que vayamos dando a esos interrogantes conforma realmente nuestro quehacer diario.

Algunas "respuestas" se exponen en la parte dedicada al desarrollo de las áreas. Sin embargo, y con independencia del área (la cuestión del área es muy relativa en estos cursos) hay un modelo de aula y una concepción unitaria de la vida en ella que permanecen en todo momento. Tal modelo y concepción se traducen en la organización de la dinámica de la clase en torno a cuatro principios:

a. El aula como entorno afectivo-relacional rico.

Si concebimos el aula así organizaremos el espacio y el mobiliario de modo que favorezca la relación comunicativa entre los niños: grupos variables, espacios multiuso, rincones, ... Pondremos especial atención en el aprendizaje de normas y valores de carácter cooperativo, animando a los niños a elaborar ellos mismos normas y a que intenten respetarlas, erradicando el castigo moral o físico como sistema, suprimiendo todo intento de discriminación y humillación, ...

Dar la palabra a los niños es necesario. Que puedan expresar cuanto deseen es vital para el desarrollo de procesos comunicativos si ello va acompañado de nuestra aceptación. Por otra parte, sus manifestaciones y propuestas nos serán la mejor guía para saber por donde canalizar y orientar el trabajo.

Estar agusto en clase es una condición elemental para el desarrollo de tareas y aprendizajes. Y ello referido tanto a los alumnos como a la maestra y el maestro.

Nuestro trabajo no es simplemente técnico sino fundamentalmente relacional y educativo. El término "maestro" adquiere así su verdadera dimensión al priorizar el crecimiento equilibrado y armonioso de los niños sobre los aprendizajes "académicos", al concebir su trabajo como educativo y no meramente instructivo, al considerar a los niños como personas que han de ser tratadas desde el respeto y la igualdad, al establecer unas relaciones de amistad

y colaboración con sus alumnos y no de sumisión y obediencia, ... Consecuentemente, el planteamiento y desarrollo de las áreas curriculares se hace desde la comunicación, desde el aprendizaje compartido, desde el desarrollo personal; así Lenguaje, Matemáticas, etc. tendrán en la práctica un enfoque similar.

b. El juego, motor de aprendizaje y desarrollo

Cuando hablamos de juego lo hacemos refiriéndonos a algo más genérico: lo lúdico. Si tomamos lo lúdico como una dimensión humana que adquiere mayor relevancia en la infancia, actuando como factor esencial en el aprendizaje u desarrollo sano de toda persona, lo integramos en la dinámica del aula:

.Aceptando la necesidad de movimiento y de manipulación;
.Favoreciendo la expresión libre (verbal y no verbal);
.Tomando el juego como recurso natural para el aprendizaje.

El silencio permanente, la colocación aislada de los niños, la inmovilidad, el ajuste perenne a la cumplimentación del material de texto, la prohibición reglada de la expresión espontánea, ... hacen del aula, creemos, un contexto deseducativo, angustioso y represor. Dejar el "juego" para el tiempo de recreo y el "trabajo" para la hora de clase conduce a una disociación falsa: ¿qué diferencia hay entre juego y trabajo?, ¿acaso no es juego el verdadero trabajo?.

c. Adecuación y respeto al ritmo y capacidades personales

El niño es un ser en crecimiento, una persona que se está abriendo a su entorno, adaptándose a él desde sus posibilidades. Por otra parte, cada persona es única y diferente a las demás. La aceptación por parte nuestra de esas peculiaridades personales favorece la integración en el grupo; la adecuación de nuestro trabajo a las posibilidades de cada niño mejora no sólo su rendimiento académico sino su desarrollo global equilibrado.

En definitiva, se trata de organizar la clase desde la adecuación a la diversidad, haciendo una escuela para todos lo que tiene sus consecuencias en la planificación del trabajo y en la intervención educativa nuestra.

d. La investigación

Hacemos referencia con ese término a la forma primordial de orientar y desarrollar el trabajo tanto a nivel de alumnos como a nivel nuestro.

Orientar la enseñanza desde la investigación transforma el aula y los planteamientos de las diversas áreas. Rincones, disposición de materiales, sentido de la intervención nuestra, ... pues no sólo se trata de que aprendan datos y conceptos sino, además, de desarrollar actitudes de indagación, de favorecer su natural curiosidad por cuanto les rodea, de dar la importancia debida a los procedimientos, de que, en definitiva, participen activamente en la elaboración de su propio saber. De ello se comenta en el desarrollo de cada área.

Cierto es que la "investigación" no es la única forma de aprendizaje; cierto es también que no siempre en la escuela se puede estar investigando; como también es cierto que el aprendizaje por investigación exige iniciativa e implicación activa del que aprende y hay niños que en algunos campos son pasivos, receptivos, mostrándose reacios a esa forma de trabajo escolar. Es decir, la investigación ni en su versión psicológica ni en la didáctica puede ser tomada como dogma. Sin embargo, dar prioridad metodológica a la investigación conviene por muchas razones.

Orientar el trabajo didáctico mismo desde la investigación personal da un sentido especial a nuestro papel de enseñantes. En pocas palabras: preparar la clase y determinadas actividades con alguna finalidad teórica específica, ir comprobando si lo previsto lo vamos consiguiendo, reorientar el camino inicialmente trazado en función de las observaciones y reflexiones que vayamos haciendo, elaborar materiales para su experimentación, ir escribiendo nuestras reflexiones y teorizaciones, ...; todo ello va redundando, poco a poco, no sólo en mejoramiento de nuestra preparación práctica y teórica sino también en intelectualizar el trabajo didáctico, en tomar actitudes investigativas nosotros mismos.

e. Alternancia del trabajo individual con el grupal

El sistema de trabajo montado en base , en exclusividad, al diálogo individualizado niño-material impreso (libro de texto, sobretodo), aún en la situación ideal de que cada niño tuviese un material adecuado para él, no es coherente con el enfoque educativo ni los principios metodológicos que estamos comentando.

Por el contrario, la dinámica del aula desde esta perspectiva (propuestas de los niños, salidas al entorno, etc.) implica que el trabajo individual se realice en alternancia con el grupal. El trabajo en grupo ofrece cualidades y ventajas educativas importantes. Y más allá del trabajo en grupo pequeño está incluso el de todo el grupo, que comentaremos en el diseño de área.

Alternar el trabajo individual con el de grupo, es decir, la realización de pequeños trabajos en grupo en combinación con un tipo de trabajo común a todos ofrece la posibilidad de diversificar contenidos, dar salida y satisfacción a investigaciones personales o grupales, y, al mismo tiempo, procurar una base de contenidos común al grupo de clase.

Obviamente, la adecuación de este principio es diferente en cada ciclo. En el primer ciclo es dominante el trabajo individual en combinación con sesiones colectivas; pero la diferencias de ritmos y su incapacidad para llevar a cabo actuaciones de equipo impide el trabajo de grupo. En el segundo ciclo conviene iniciar el aprendizaje de comportamientos necesarios para el desenvolvimiento en un equipo con pequeños trabajos.

En el tercer ciclo el trabajo en grupo forma ya parte importante de la metodología. En estas edades es importante la alternacia que comentamos.

6. La planificación y el desarrollo del trabajo

Con la expresión "planificación y desarrollo del trabajo" nos referimos a los elementos más "técnicos" del enfoque metodológico: *la selección y organización de contenidos, la secuenciación de actividades, la preparación o elaboración de materiales y el control de esos aspectos mediante la evaluación.*

Si hemos optado por respetar las propuestas de los niños, por enfocar el trabajo escolar teniendo en cuenta sus motivaciones y expectativas, ¿significa eso que dejamos la organización del trabajo diario a merced de la espontaneidad de los niños?. Obviamente no es así; entonces, ¿cómo enlazar la aceptación de sus propuestas con el seguimiento de un diseño previo de cada área?. Es ese un problema metodológico central.

Por otra parte, si la opción ha sido la de *metodología por experiencias*, ¿todo el trabajo a lo largo de la jornada escolar se realiza en base a experiencias, a investigaciones?. Como es lógico, tampoco es pretensión nuestra que estén "permanentemente investigando", extremo éste imposible, además.

Pero si enfatizamos el partir de la experiencia, el aprovechar la experiencia para avanzar en el aprendizaje, ¿cómo enlazamos las experiencias con la organización de contenidos?. ¿Deben estar las experiencias supeditadas a la posible organización disciplinar de algunos contenidos o, por el contrario, la introducción de conceptos y procedimientos ha de producirse al hilo de experiencias previamente planificadas?. Ante esto cabe preguntarse: ¿si las experiencias están planificadas de modo previo dónde quedan las propuestas e intereses infantiles?.

En efecto, articular los elementos que conforman la organización del trabajo es el punto más complicado de cualquier enfoque metodológico y, por tanto, de nuestra acción cotidiana.

Por nuestra parte el planteamiento es como sigue:tras hacer un recorrido siguiendo el orden de los epígrafes anteriores (concepción de la escuela y del aula, del aprendizaje escolar, de la dinámica del aula,...), llegamos a conjugar dos elementos básicos:

A. La **previsión de contenidos por áreas**, su organización y secuenciación hipotéticas. Resulta fundamental conocer el itinerario aproximado que recorren los niños en la contrucción de los saberes básicos de las áreas que forman el proyecto curricular del ciclo. (En los proyectos área se expone ese itinerario con cierta aproximación al objeto de que nos sirva de referencia en el trabajo diario)

B. Un **estilo peculiar en la intervención educativa** con flexibilidad suficiente como para ensamblar planificación previa con espontaneidad, improvisación con sujección a un programa, experiencias planificadas con tiempos para la ejercitación o el juego. Ese estilo peculiar es el que se adecúa al verdadero oficio y sentido del "maestro". No es **maestro** el que sabe mucho sino el que sabe conducir a otros hacia el saber, aceptando la personalidad del que aprende, permitiéndole la elección de opciones y el error, orientándole. Actuar de *capataz* imponiendo un programa externo a los alumnos, exigiendo silencio y obediencia, ignorando la realidad humana de quienes forman el grupo de clase, confundiendo "alumno" con "subalterno".

Tener elaborada una concepción de las áreas y una secuenciación aproximada y posible de sus contenidos, con sus dificultades y actividades clave, es decir, tener una *idea clara del camino a seguir nos da seguridad en la práctica.* De ahí la importancia de elaborar un diseño previo(punto A). Cierto es que elaborar un diseño propio y razonable sólo es posible tras años de expe-

riencia. No obstante, y para empezar, lo adecuado es adoptar uno ya hecho o elaborar uno en base a investigación y recopilación bibliográfica propias.

El diseño o planificación global se elabora siguiendo la línea educativa implícita en los objetivos generales, ya sean éstos referentes al ciclo o a los globales de cada área. Y la intervención nuestra (uso de materiales, actividades, ...) va orientada hacia la consecución de esos grandes objetivos.

Ahora bien, el trabajo concreto y diario es minucioso. Si la planificación del curso se hace en base a un proyecto global, la intervención diaria es una toma continua de decisiones sobre situaciones y aspectos muy concretos. Aquí es donde adquiere relevancia el desenvolvimiento de las actividades que se realicen a lo largo de la jornada (conversación inicial, propuestas de trabajo, juegos, ejercicios,...). Llegados a este nivel es necesaria una pequeña planificación de lo que vamos a, tenemos intención de, realizar. Esa planificación corta (para una o algunas sesiones) se hace en base al interrogante:

¿Qué haré y cómo lo haré para que aprendan éstos o aquellos contenidos?

No es más que una preparación de las posibles actividades a realizar y de los materiales a usar para trabajar algún o algunos contenidos: "estrategias para sumar números terminados en 0 o en 5"; "la simetría axial en el entorno", "alguna estructura oral", "la germinación", ... Elaborada esa preparación comenzamos el trabajo con la intención de, en la pretensión de que los niños aprendan lo previsto; es decir, teniendo como *objetivo nuestro* que adquieran un/unos contenido/s determinado/s.

Pero, muy a menudo, la dinámica real va por derroteros no previstos, surgiendo obstáculos y dificultades que revelan que los aprendices están en un nivel anterior y carecen de esquemas de conocimiento adecuados para trabajar lo que habíamos previsto; o bien no les atrae suficientemente el tema a trabajar o la forma en que proponemos hacerlo; o bien, ... En definitiva, nos vemos forzados a reelaborar las actividades y los objetivos previstos ajustándonos a lo posible, reorientando en ese momento lo planificado. Es así como las actividades escolares y las pequeñas metas relativas a los aprendizajes que pretendemos que consigan(objetivos) están supeditadas a los niños, a sus avances y retrocesos, a sus expectativas.

Cada día, al entrar en clase llevamos algún o algunos objetivos pensados, alguna pretensión: "intentar que fulanito haga el grupo bl ", "elaborar colecti-

vamente alguna estrategia para medir distancias", "insistir en que el material quede recogido", "iniciar con este grupo la clasificación de las aves", "intentar la distinción entre adjetivos y sustantivos", ... Después, según se vayan desenvolviendo los hechos reales, iremos avanzando o retrocediendo, desestimando lo previsto o reorientando nuestra acción en otra dirección. La evaluación, es decir, la reflexión permanente sobre lo que hacemos nos ayuda, pues vista así la evaluación es parte misma de la docencia.

Evidentemente, la intervención nuestra viene a ser una toma continua de decisiones, con un porcentaje elevado de improvisación. Pero esa improvisación se realiza tratando de ajustarnos al nivel evolutivo y motivacional de niños y niñas y sobre la base de un proyecto y una planificación general previos. Desde esta perspectiva, objetivos y contenidos no son elementos que conforman una planificación rígida de metas que el niño ha de salvar, pues no es esa ni nuestra concepción educativa ni nuestra opción metodológica.

7. La vida en el aula

En coherencia con la idea general de escuela y de aprendizaje y teniendo en cuenta los principios comentados, se organiza la vida en el aula.

La organización del aula (espacio, grupos, ubicación y cuidado de utensilios, etc.) y del trabajo en ella se hace en base a las iniciativas de las personas que forman el grupo; en ello al maestro toca la mayor responsabilidad.

Si bien la dinámica de cada clase tiene características propias se tiende a organizar aproximándose al modelo de aula del agrupamiento de tercer ciclo. En ésta hay dos elementos esenciales: la asamblea y el plan de trabajo.

La ASAMBLEA es la institución que gobierna la vida del grupo y también el momento en que, colectivamente, se tratan los temas oportunos y se toman las decisiones.

Hay dos modalidades de asamblea: la ocasional y la institucionalizada. Se denomina asamblea ocasional al tratamiento colectivo de un tema surgido en un momento determinado: una discusión, una rotura de algo, una propuesta de trabajo, elaborar el plan de trabajo, etc. Decidir colectivamente es importante.

La asamblea institucionalizada tiene lugar, ritualmente, un día a la semana . Presidida por el "moderador" va tratando los temas que le competen. Estos son:

a). Lectura y debate de las notas. Es costumbre disponer en el aula de una caja("*buzón*") donde van echando sus notas. Esas anotaciones se clasifican en "críticas", "propuestas", "felicitaciones" y "otras cosas" como poesías, decires graciosos e ingeniosidades. El "secretario" las va leyendo y cuando hay algo que debatir se hace.

b). Revisión del cumplimiento de las responsabilidades o "cargos". El aula tiene cargos institucionalizados que se desempeñan voluntaria y rotativamente: "biblioteca", "material colectivo","adornos", "mantenimiento", "toallas y servicios", etc.

La asamblea es un instrumento idóneo para impulsar el aprendizaje de la práctica autoorganizativa. Y también lo es para favorecer la expresión y las relaciones de comunicación. Pero ello si es guiada con habilidad por el maestro, porque en caso contrario se convierte en un elemento de culpabilización colectiva y de fomento de la tendencia a la represión y el castigo, como "medios" para solucionar los problemas.

El PLAN DE TRABAJO es el otro elemento fundamental de la organización, referido en este caso a las actividades. Es la previsión organizada del trabajo a realizar durante un período de tiempo.

La determinación de "qué vamos a estudiar", de "a qué nos vamos a dedicar" se realiza por el grupo a propuesta de algún/algunos alumnos o del maestro. Los niños suelen expresar sus propuestas en lenguaje no académico: "investigar los animales", "medir el pueblo", "los volcanes", ... Una vez puestos de acuerdo, el maestro se toma un tiempo para preparar-guiar el trabajo. Y, posteriormente, se va anotando en una hoja "lo que se va a estudiar", "qué actividades", "con qué materiales" y "durante cuanto tiempo". Esa hoja, llamada por los niños "plan de trabajo" sirve de guía para el trabajo individual y grupal.

En el tercer ciclo, dado que está a cargo de cuatro maestros, hacen un PLAN para el trabajo a desarrollar con cada uno. A nosotros nos corresponde conectar las actividades y prever su desarrollo. El PLAN en el segundo ciclo es una previsión mucho más simple.

El PLAN DE TRABAJO no es un contrato, es una guía de trabajo; su no cumplimentación no conlleva sanción o castigo alguno. Al final del período previsto se realiza algún tipo de evaluación formal (entrega del trabajo, conferencia, examen, etc.), cosa que se se comenta en páginas posteriores, y se comienza otro PLAN.

La finalidad de esta modalidad organizativa es favorecer el trabajo autónomo de cada niño y la asunción de la idea de que quien aprende es él con su esfuerzo; el maestro está para orientarle y ayudarle.

8. Actuación conjunta

Uno de los peligros que puede acarrear la organización efectuada en el centro, especialmente en el ciclo tercero, es el de practicar la enseñanza por asignaturas. Al relegar la estructura de clase-tutor y adoptar otra en la que se trabaja en grupos pequeños y por áreas se tiende a incurrir en la enseñanza aislada de saberes disciplinares.

La enseñanza por disciplinas no es negativa en momentos puntuales pero sí lo es si se toma **como sistema**. Ese peligro se soslaya organizando el trabajo concreto bajo dos principios organizativos:

a) Conexión. Trabajando los maestros coordinadamente en base a las experiencias de corta o larga duración, de tal manera que los contenidos estén relacionados entre sí.

b) Objetivos comunes. Actuando quienes tienen a su cargo un agrupamiento en la perspectiva de los mismos objetivos. Es decir, si un objetivo para el agrupamiento de 5º y 6º es, por ejemplo, el *uso correcto de concordancias*, cada uno de nosotros incide en él desde su acción específica. Así, en clase de Matemáticas se interviene desde la escritura de problemas, la expresión oral o la comprensión de textos; en la de Investigación del Medio en las "conferencias", en el trabajo con textos y en las actividades escritas; y en la de Lenguaje ese objetivo tendrá un tratamiento particular.

Obviamente, los aspectos metodológicos citados, que son referentes a toda la etapa, tienen una particular adecuación y puesta en práctica en el Primer Ciclo. De ello trata el capítulo siguiente.

Evaluación

Concebimos la evaluación como un proceso continuo **de reflexión sobre** el trabajo didáctico y **de valoración** del mismo. Es un factor fundamental en la dinámica del centro a todos los niveles.

De entrada distinguiremos entre *evaluación*, *promoción* y *examen* . La *evaluación* es un proceso continuo de reflexión sobre la propia práctica que sirve para reorientar la acción; reflexionar sobre lo que uno hace, valorar el resultado de nuestros comportamientos son procesos que todas las personas hacemos en condiciones normales y de forma natural y asistemática. Por ello, aunque comúnmente se entienda que el objeto directo y central de la evaluación es la consecución o no de los objetivos y contenidos proyectados, no reducimos su significado a ello sino que lo hacemos extensible a todas las variables que integran la dinámica escolar. La evaluación como reflexión y enjuiciamiento sobre lo que uno o los demás hacen, es un proceso siempre necesario. Conviene que los niños también practiquen la reflexión sobre lo que se hace, se acostumbren a proyectar, prever y valorar resultados y acciones.

El *examen* es sólo uno más de los posibles medios de recogida de información para evaluar; las modalidades de examen son variadísimas. Pero la deformación de su uso lo puede convertir precisamente en uno de los peores medios al ser tomado como acto inquisitorial o/y como arma coercitiva que la burocracia y tradición escolares ponen en nuestras manos.

La *promoción* de ciclo o de etapa es cosa diferente pues no la supeditamos al "aprendizaje" de ciertos contenidos, cuestión que más adelante comentaremos.

Ese proceso de reflexión y valoración continuas (evaluación) comentado más arriba lo establecemos a tres niveles: centro, aula-grupo y aprendizaje individual.

A. Nivel de centro.

Ir constatando si las previsiones son o no adecuadas, detectar los errores en la planificación mediante la observación de su desarrollo concreto sirve para corregir errores y elaborar propuestas de acción diferentes. A este nivel la evaluación es necesariamente colectiva. La tarde de los miércoles se dedi-

ca a ello, entre otras funciones. Dadas las características organizativas y la planificación curricular, las modificaciones a realizar se consensúan.

Esta evaluación no es un acto formal sino una puesta en común continua de los aciertos y de los errores o deficiencias observadas en el funcionamiento previsto: adecuación del horario a las expectativas iniciales, funcionamiento del Consejo, la gradual consecución o no de los objetivos previstos, valoración de propuestas nuevas, mejora de la actitud de los alumnos hacia el centro, ... Tras constatar una observación cualquiera se trata de indagar sobre la causa o causas que la han hecho posible y buscar la forma adecuada de enfocar el problema que fuere. La evaluación así entendida es necesaria para la mejora del funcionamiento del centro.

B. Aula.

La evaluación a nivel de aula es una tarea colectiva de quienes forman el grupo: niños y maestro. Evidentemente, a nosotros nos toca suscitar y guiar ese proceso continuo de observación y crítica sobre el acontecer diario. La asamblea es un buen instrumento para ello.

Los aspectos principales a considerar son: la evolución de las relaciones de comunicación, la dinámica interna del grupo, las actitudes hacia el trabajo, la organización del trabajo, la distribución del espacio, la adecuación o no de la distribución temporal, el respeto y uso de los materiales.

Pero la valoración sobre el funcionamiento de clase es muy diferente a lo largo de la Etapa. Las actitudes y posibilidades de juicio sobre el comportamiento colectivo y externo son pocas en el primer ciclo. Mas a medida que avanzamos en edad, también va cambiando la dinámica del aula hacia hacia una mayor implicación y responsabilización por parte de ellos mismos en esa dinámica. En el segundo ciclo, y más aun en el tercero, los niños organizan y cambian frecuentemente la organización espacial, de materiales y de mobiliario; suelen proponer cambios en la distribución horaria y en los campos a trabajar. Y se inicia la práctica de trabajitos en grupo, lo que conlleva la necesaria consideración continua de las opiniones ajenas y la reflexión sobre las propias.

La posibilidad que cada niño tiene de exponer libremente su parecer sobre cualquier aspecto y el trato directo y cercano de niños y maestra o maestro ayuda a enjuiciar y evaluar lo que sucede en clase. El clima distendido y comunicativo que sepamos crear y unos momentos institucionalizados para el

intercambio de paraceres y propuestas del tipo de la asamblea son los dos factores clave.

Ahora bien, en este ámbito somos nosotros quienes jugamos un papel protagonista pues hemos de impulsar esos momentos de valoración colectiva y enseñar a enjuiciar a partir de unos criterios. Por otra parte, el funcionamiento del aula depende del nivel de exigencia que tengamos de nosotros mismos. Y esa exigencia conlleva la reflexión y valoración crítica sobre nuestro papel en clase. En ese sentido siempre hemos de observar, además de los aspectos citados antes:

. Si los niños están motivados hacia lo que estemos trabajando.
. Si es aceptable el grado de dificultad o complejidad con el que estemos tratando este o aquel contenido.
. Si nuestro comportamiento provoca actitudes de rechazo o aceptación hacia el trabajo y/o hacia nosotros mismos.

C. Aprendizaje individual

Es éste un nivel complejo y delicado. El peligro de que la evaluación quede reducida a un mero ejercicio de cuantificación de respuestas y el de su empleo como instrumento de clasificación y represión nos lleva a utilizar otros recursos y otras formas. La filosofía educativa que fundamenta el PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO induce a dar a la evaluación de los niños una orientación particular.

Desde esa filosofía educativa entendemos que la evaluación individua debería servir a cada niño para favorecer el conocimiento de sí mismo, de sus posibilidades; para tener una idea del progreso en su propia formación y, al mismo tiempo, para motivar el esfuerzo personal. Es esa la triple finalidad que conferimos a la evaluación individual y las intervenciones, frecuentes, que hacemos con intencionalidad evaluatoria van en ese sentido.

Al ser los grupos de alumnos lo suficientemente pequeños como para que el maestro o la maestra pueda tener una relación directa con cada niño, la observación del avance y dificultades individuales no es difícil. Y realmente se hace en la intervención educativa diaria, bajo la orientación antes mencionada, por lo que la evaluación *como acto formal y esporádico* al margen de las actividades normales de clase no es necesaria para conocer el aprendizaje de los niños. En la relación directa y cercana, a fin de animarles, destacamos el

lado positivo de las conductas o las dificultades, apoyando con frases y felicitaciones o estrategias parecidas de apoyo al progreso en el aprendizaje.

Una vez planteados el sentido de la evaluación y sus niveles resta una cuestión fundamental: los *criterios* de evaluación de los aprendizajes. Tales criterios se mencionan en la tercera parte, en el desarrollo de cada una de las áreas por considerar más adecuado aquel lugar. Aquí señalar que los contenidos de las áreas no tienen el carácter de *mínimos* para los alumnos, es decir, su no consecución no condición indispensable para promocionar de ciclo. La naturaleza y/o el medio trata desigualmente a las personas: hay una cantidad importante de niños con dificultades específicas y difícilmente superables; ¿ha de sancionar la escuela esa desigualdad entre unos y otros discriminando a quienes ya la naturaleza o la sociedad lo ha hecho o, por el contrario, ha de actuar sin discriminaciones, pero volcándose en favor de quienes necesitan mayor apoyo?. ¿Debe la escuela premiar al capacitado y sancionar a quienes no lo son tanto o bien aceptar la diversidad y trabajar en base a ella?.

La evaluación individual de aprendizajes tal y como la venimos exponiendo forma parte inseparable del enfoque metodológico y de la dinámica relacional del aula. Es decir, es variable importante en la formación de un contexto adecuado para favorecer la no competitividad, la solidaridad y el respeto a la diferencia personal.

Los ciclos primero y segundo permanecen al margen de pruebas específicas evaluatorias tales como los habituales exámenes. Sin embargo, en el contexto metodológico del tercer ciclo conviene realizar evaluaciones formalizadas con los alumnos mayores. La razón fundamental es el aprendizaje progresivo de criterios con los que evaluar la práctica de uno mismo. En el ciclo tercero se produce un cambio importante: la entrada paulatina en un sistema de trabajo algo más autónomo presidido por el PLAN DE TRABAJO.

Al término de cada trabajo se realiza un "examen" o prueba. El "examen" y la valoración del mismo va a requerir distintos tratamientos y enfoques, intentando conjugar la autoevaluación con la valoración externa tanto del maestro como del grupo. Así pues, y alternativamente, el examen adoptará modalidades que van desde el de tipo totalmente abierto (comentar un fenómeno o texto, explicitar lo que se sepa acerca de lo estudiado, estrategias de solución de un problema, ...) hasta el de tipo test.

Y el enjuiciamiento del mismo unas veces lo hará el grupo en base a criterios establecidos, otras el propio niño y otras el maestro con el autor del examen. Igualmente, la expresión de ese enjuiciamiento unas veces será cualitativa y otras cuantitativa.

En cualquier caso, con el examen como ritual así establecido pretendemos:

.Ayudar a cada niño a controlar su proceso de trabajo en base a lo expresado en el Plan de Trabajo.
.Ayudar a los niños a autoevaluarse
.Mostrar formas diferentes de valoración
.Resaltar la importancia del esfuerzo personal
.Y, sobre todo, que asuman con respeto las diferencias individuales.

El examen no tiene por misión ir acumulando "notas" cuya media aritmética indicará si un alumno ha de pasar o no al curso siguiente. En principio, y ellos lo saben, todos los niños están destinados a pasar de curso. La *no promoción* de ciclo es una *decisión colectiva* que se toma entre maestros y padres en base a diversas consideraciones, además del "rendimiento académico" :niveles de aprendizaje, dificultades, posibilidades de rendimiento, desarrollo socio-afectivo, etc.

Queda, finalmente, por señalar que en la evaluación también intervienen, desde otra óptica, los padres de pequeños y mayores. Según costumbre del centro cada madre o padre puede venir a hablar con los maestros cuando lo desea o, en ocasiones, cuando son explícitamente llamados. Independientemente de lo anterior, es tradición mantener una entrevista personal al término de cada trimestre. De esta forma, las familias tienen completa información de la marcha escolar de su hija o hijo al mismo tiempo que nosotros obtenemos información valiosa relativa a aspectos no estrictamente escolares y que ayudan a conocer el porqué de muchos comportamientos.

La educación, según la concebimos, necesita un apoyo recíproco entre nosotros y las familias o, al menos, conocimiento recíproco de entorno familiar y escuela. De ahí que suplantemos la entrega de un boletín por el diálogo padres-maestros. En la entrevista o entrevistas están presentes los maestros que dan clase al niño de que se trate, no sólo el tutor o tutora.

Parte IV

EL PROYECTO CURRICULAR DEL PRIMER CICLO

Con
Primari

. Un
niñas de
metodol
tán supe

. Otr
enseñanz
llo de de
escolar.

Ambo
inducen a
mento es
cial, intel
contrario
adecuánde

Por otr
llo del len
(cuestión d
te, la apert
de contenid
suficiente a

CONCEPCION Y OBJETIVOS GLOBALES

Contemplamos el ciclo como un tramo del trayecto que supone la etapa Primaria. Un tramo o período muy peculiar por dos grupos de razones:

. Un grupo es relativo a las *características psicoevolutiva* de los niños y niñas de estas edades. Tanto los contenidos como los distintos componentes metodológicos (organización del aula, espacios y tiempos, materiales,...) están supeditados a ella.

. Otro grupo de razones hacen referencia al hecho de que le asignamos la enseñanza-aprendizaje de unos saberes básicos e instrumentales y el desarrollo de destrezas y actitudes fundamentales para su futuro desenvolvimiento escolar.

Ambos grupos de razones (desarrollo psicoevolutivo y aprendizajes) nos inducen a considerar el ciclo más como un continuum que como un compartimento estanco. Por un lado el desarrollo personal (moral, psicoafectivo, social, intelectual, adquisición de actitudes,..) no puede ser parcelado; por el contrario la orientación dada a la intervención educativa habrá de proseguir adecuándose a la propia evolución de los individuos.

Por otro, los saberes son básicos, pero no exclusivos del ciclo. El desarrollo del lenguaje y, dentro de él, el aprendizaje de la lectura y la escritura (cuestión central en este ciclo) ni empieza ni finaliza con el ciclo. Igualmente, la apertura al entorno, el desarrollo artístico o psicomotor y la adquisición de contenidos matemáticos elementales deben ser contemplados también con suficiente apertura y transversalidad.

En suma, en el ciclo Primero se prosigue la línea marcada en Infantil al tiempo que contemplamos la entrada en Primaria. En consecuencia, el planteamiento del ciclo y los objetivos que en él perseguimos son tanto una continuación de los objetivos de Infantil como una especificación y adecuación de los globales de Primaria.

Teniendo en cuenta todo lo anterior nuestro trabajo se centrará en:

1. ***Favorecer el desarrollo de la identidad propia y la autonomía personal.***

El progreso en el conocimiento del propio cuerpo, en la valoración de sus posibilidades y el control de sí mismo son avances indispensables en la conformación de una personalidad equilibrada. Por otra parte, la escuela puede aportar cobertura afectiva y situaciones que favorezcan la autoestima, aspectos necesarios para todo crecimiento personal.

2. ***Orientar el proceso de socialización.***

El desarrollo personal sólo es posible en sociedad. Es importante que niños y niñas vayan tomando conciencia de sí mismos como seres sociales, esto es, como miembros de un grupo. En este sentido, y en este ciclo, es fundamental que perciban la necesidad de normas para regular el desenvolvimiento del grupo, que conozcan y respeten las existentes, que participen activamente en la vida del grupo.

Desarrollo de la identidad y autonomía personales y socialización son dos caras de un mismo proceso. La escuela creemos, puede contribuir a ello organizando su intervención didáctica en el sentido que más adelante hacemos explícito.

3. ***Promover la apropiación de saberes que les resulten significativos y funcionales.***

La enseñanza de contenidos "académicos" tiende, por un lado a proporcionarles elementos y medios para ir conociendo y desenvolviéndose en el entorno próximo; por otro, a favorecer el desarrollo de capacidades y destrezas. Sin embargo, en todo ello hay que destacar el papel protagonista que juegan los propios niños pues ni la enseñanza de saberes ni el desarrollo de capacidades son posibles sin que existan actitudes y valoraciones positivas

por su parte. De ahí la importancia que adquieren las connotaciones de significatividad y funcionalidad.

Esos tres grandes objetivos no son finalidades yuxtapuestas e independientes. Entes lo contrario, las tres se condicionan e influyen mutuamente, marcando, en conjunto, la línea educativa por la que se moverá nuestra práctica concreta.

13 SELECCION Y ORGANIZACION CURRICULAR

Las enseñanzas pensadas para el Primer Ciclo forman un subconjunto del total mencionado para la etapa en el capítulo anterior. En la determinación de los contenidos propios del ciclo se han tenido en cuenta los mismos cinco criterios que para Primaria. Ahora bien, ello está mediatizado por la forma en que concebimos el ciclo, manifestada anteriormente: *continuación de Infantil al tiempo que entrada en Primaria.* Así pues, acogemos la organización en "áreas" propia de Primaria, pero sus contenidos y enfoque metodológico son contemplados como consecuencia de la evolución de los de Infantil.

El niño de estas edades es una persona que se está abriendo al mundo, que desea conocer cuanto le rodea, que se interroga acerca de todo. Al mismo tiempo, es un individuo que avanza en la conformación de una imagen de sí como ser social, adaptándose a su medio, adoptando sus pautas de conducta, su marco de valores,.... Y es un ser que aprende, sobre todo, mediante la experiencia, en la acción directa sobre las cosas, (sin que esto suponga dejar de tener en cuenta otras formas de aprendizaje: observacional, imitativo, recepción de información,...)

Obviamente, tanto su desarrollo como su aprendizaje discurren por un camino distinto a la concepción instructiva por disciplinas que tradicionalmente hace la escuela; y están fuera también de la concepción del aula como nicho cerrado al margen del medio sociocultural en el que se ubique la escuela.

En coherencia con lo anterior y, por supuesto, con el proyecto de Primaria mantenemos el planteamiento hecho explícito en el capítulo 11: el "área" de Conocimiento del Medio como eje central sobre el que incide otro formado por el lenguaje y la matemática. A esta decisión unimos el respeto al princi-

pio de no aislar la escuela de la vida, lo que se traduce en dos consecuencias que caracterizan el proyecto de ciclo:

.Determinar los temas a trabajar partiendo de las propuestas de los niños,...

.Practicar una metodología por experiencias tendente a favorecer el tanteo y la investigación personales (Ver Capítulo 11).

Los rasgos esenciales han quedado descritos en el capítulo anterior. Ahora bien, el ciclo primero presenta una notas peculiares respecto de puntos importantes: el tiempo en las actividades, la distribución del espacio y los materiales, etc. Esos y otros aspectos específicos se irán abordando en el capítulo siguiente, al comentar el diseño de las áreas y la organización del trabajo.

Parte V

AREAS

Esquema organizativo

La intención nuestra es que este documento nos sea válido para el trabajo en clase. Por ello hemos organizado y diseñado cada área siguiendo un esquema sencillo y claro, aunque no idéntico en todas las áreas.

El esquema guión del que hablamos es el siguiente:

1. *Introducción*, en la que acotamos el campo de referencia de la misma, desde nuestra perspectiva.

2. *Objetivos generales* perseguidos con el trabajo relativo al área.

3. *Contenidos* sobre los que incidiremos con especial atención. En algunas los contenidos se organizan en bloques.

4. *Plan* de actuación previsto o aspectos metodológicos, incluyendo en algunos casos secuenciaciones de contenidos.

Dos tipos

Los niños formulan sus interrogantes y deseos de conocer desde su propio mundo y con sus formas de expresión: *¿de dónde nacen las plantas?; ¿por qué no se hunden los barcos?,..* Con frecuencia, sus dudas se expresan en forma de aseveraciones rotundas en sus conversaciones: *"De día no hay luna", "mi padre ha visto una culebra así ..."* Nosotros, en cambio, tenemos un marco de referencia más amplio de modo que podemos enlazar varias preguntas similares con algún tópico conceptual: "las plantas", "la flotación de los cuerpos", "el universo", etc. y, en consecuencia, optar:

. Por dar "salida" puntual a un interrogante (o indicarle lo que puede hacer para satisfacer puntualmente su curiosidad: observar tal cosa, leer aquel librito, preguntar a su abuelo,....).

. O por reorientar los intereses de la clase hacia el trabajo sobre algún tópico. Las formas y recursos para ello son múltiples: proyectando algún video, planteando interrogantes, a propósito de una salida, introduciendo en clase algún animal, con libros, posters, etc.,etc.

Esos tópicos o grandes temas, que con toda seguridad trataremos, son los que conviene tener previstos y preparados. En nuestro caso son:

-EL TIEMPO. El tiempo atmosférico, su observación y representación, que se trabaja casi a diario con la "asamblea" inicial y el "calendario". El tiempo cronológico que también se aborda en esos momentos, a propósito de experiencias matemáticas (métrica), y en experiencias rítmicas y psicomotrices.

-LA VIVIENDA. Las casas del pueblo. Bloques y pisos, ...

-ALIMENTACION. Clases de alimentos, limpieza, alimentación y salud,....

-LAS PLANTAS. Germinación, crecimiento,.... Arboles(clases), ...

-LOS ANIMALES. Nacimiento, alimentación, costumbres,....

-LOS VEHICULOS. Usos, clases, funcionamiento,...Vehículos del pueblo

Tres de esos núcleos (tiempo, animales y plantas) son de larga duración. Las experiencias y actividades que en torno a ellos se hacen se extienden a lo largo de extensos períodos. Por tanto el aula se adecúa a ellos: colocación de materiales, lugares para animales y/o plantas, etc.

Otros núcleos o grandes temas son de menor duración, pero importantes y de tratamiento colectivo: los vehículos, el pueblo, etc.

Finalmente, están las investigaciones puntuales y las lecturas breves que versan sobre interrogantes aislados y personalizados. Son pequeños trabajos tendentes a satisfacer sus curiosidades. Es imposible preverlos y negativo programarlos.

Tenemos así un universo de contenidos que vinculamos a los trabajos prácticos y que hemos clasificado en dos grupos:

A. DE TRATAMIENTO COLECTIVO Y LARGA DURACION, que son los que mencionados: tiempo, animales, plantas, ...La variedad de pequeños aprendizajes que cada niño hace a propósito de esos núcleos es muy variada y difícilmente previsible. Nuestra opción no es delimitar o prefijar qué y cuánto sino poner los medios para que sea lo más posible. Por la misma razón no fijamos niveles mínimos cuyo alcance prescriba promoción de ciclo.

B. DE TRATAMIENTO PERSONAL Y CORTA DURACION. Los trabajitos cortos versan sobre algún interrogante u objeto de conocimiento nuevo. Forman este grupo las experiencias y otras actividades(lecturas, dibujos,..) sobre gran cantidad de aspectos y fenómenos: el aire, el agua, la sal, el suelo, el cuerpo y partes del cuerpo, la ropa, los sueños, los dibujitos, los dientes,.....

Pero esa, que es una clasificación didáctica, hace referencia a contenidos de tipo conceptual. Sin embargo, este área es muy propicia para el desarrollo de contenidos de índole **procedimental y actitudinal**. Comentaremos esto en el apartado de metodología.

Planificación

El campo de la Investigación del Medio es adecuado para muchas cosas; entre ellas hay que destacar dos:

.Su virtualidad para el desarrollo de actitudes y estrategias de investigación.

.Los recursos que nos ofrece para que podamos tener una clase atractiva y llena de vida.

Esas posibles bondades o consecuencias positivas de enfocar el área desde esta perspectiva radican en combinar el estilo docente que venimos comentando con una *organización adecuada*. Precisaremos ambos aspectos a lo largo de los puntos siguientes.

1. El tiempo y su distribución

El rito establecido en el desarrollo de la jornada escolar cuenta como primer eslabón la conversación o asamblea matinal. Entran y juntos mantenemos una conversación sobre dos tipos de temas:

a) Unos, referidos siempre al calendario y el tiempo: día, estado del cielo, frío o calor, cambios en la naturaleza, etc., etc. (De ello también se comentan algunos aspectos en el diseño de las áreas de Lenguaje y Matemáticas por ser ésta una experiencia globalizadora de larga duración).

b) Otros, a sucesos acaecidos y/o vivencias que ellos cuentan. De la conversación extraeremos la posible temática a trabajar o bien reconducimos la conversación hacia actividades que suelen ser de comunicación: relativas a algún aspecto de Lenguaje. De ese modo, el contenido de lo trabajado es relativo a su propio mundo, derivado de aspectos tratados en la conversación, de propuestas suyas o del maestro referidas a algo "cercano". No se trabaja, pues, sobre un programa externo y fijo.

Tampoco hay por qué convertir esta perspectiva en dogma. Y así no estará demás introducir en ocasiones alguna actividad forzada, pero que se hace necesaria para avanzar en el aprendizaje de algún campo, especialmente escritura o lectura.

Al igual que sucede con otras áreas, y aun tratando de trabajar desde la globalización, es necesario dedicar un tiempo específico a lo largo de la semana a actividades concernientes a contenidos de este área. Ese tiempo específico se concreta en **una salida y dos sesiones**. Salida y sesiones que son

dedicadas a trabajar todos ya sea un núcleo de larga duración (plantas, pueblo, etc.), ya uno corto o/y personal.

1.a- La salida semanal

Una sesión de un día se dedica por costumbre a salir al entorno cercano (la segunda parte de la mañana o una tarde). Es importante que la salida se vaya sintiendo como costumbre.

¿Finalidad de la salida?. Observar el medio acompañados y guiados por un adulto, que no es igual que observarlo sin alguien que te oriente; estudiar las cosas in situ, aunque también se haga luego a través de mediadores (representaciones gráficas, fotos, texto escrito....); servir de paseo al tiempo que investigar los objetos y fenómenos en su lugar.

Cada salida al espacio que rodea la escuela (campo o pueblo) suele ser distinta. Una veces se hace con el fin de recoger algún tipo de material:

-Hojas para después clasificarlas y hacer colecciones, aprender a dibujarlas,...

-Flores para su clasificación , su disección, ...

-Piedras diferentes (un buen material para matematizar: pesar, clasificar, ...)

Otras veces, la salida tiene por objeto conocer algo: un cortijo, cómo nace el río, el depósito del agua, el molino de aceite, qué animales viven en una charca, cómo se hace el vino,....

Y algunas otras veces la salida tiene objetivos diversos no planificados: hacemos un itinerario corto, observamos cosas y charlamos; lo que nos atraiga especialmente lo recogemos y llevamos al aula. También hay visitas fuera del término municipal que son indispensables: los bomberos, el puerto, la playa, el zoo,.... por constituir experiencias enriquecedoras para todos los niños. Cada año solemos hacer tres o cuatro.

Observar e interrogar sobre lo observado; recoger material, ordenarlo y clasificarlo; buscar antes o después información sobre algo que ha suscitado interés; elaborar explicaciones propias a los sucesos y fenómenos que nos ro-

dean,..... son acciones típicas del proceder que ahora es "natural" y más adelante podrá ser catalogado de método científico. La salida y lo que la rodea se convierte en el mejor modo de favorecer la conformación de actitudes de investigación y, por supuesto, en una buena ocasión.

1.b. Dos sesiones

La salida no es un evento aislado. Le precede el conocimiento acumulado de experiencias y salidas anteriores; este conocimiento previo junto a interrogantes que podamos plantear orienta y da sentido la salida: cada vez que se sale se "ven", se "descubren" más cosas.

Pero ¿qué hacemos al volver a clase?; ¿qué hacemos con el material recogido?; ¿qué hacemos con las preguntas surgidas?. La salida es un factor de primer orden si luego tiene continuidad. Por ello se hace necesario dedicar específicamente dos sesiones a trabajar sobre esa temática.

Una de las dos conviene que sea a posteriori de la salida. Esta la aprovechamos para:

.Trabajar sobre los materiales recogidos (clasificaciones, composiciones,...), con lo que la experiencia se convierte en matemática, o plástica o ambas cosas a la vez;

.O bien planificar y emprender experimentos al objeto de hallar ciertas respuestas: "hacia dónde va la sombra";"es más larga a mediodía o por la tarde";"qué comen las plantas",...;

.O también trabajar con material impreso relativo a la temática que estemos tratando: fichas preparadas o materiales estándares.

La otra, en otro día de la semana, es dedicada preferentemente al **trabajo con mediadores**, la **investigación personal** y la exposición voluntaria de lo aprendido o **"conferencias"**. Estos puntos se comentan más adelante.

2 Los contenidos: construcción progresiva e inacabada

En la determinación de los contenidos a "enseñar" no partimos de una selección fijada de antemano por nosotros o por otro currículo. Tampoco seguimos el programa de un texto único. A pesar de ello sabemos que trataremos buena parte de los contenidos comunes a cualquier currículo. De estos aspectos ya se ha comentado algo.

Una vez iniciado el trabajo sobre un tema concreto contemplamos su desarrollo en aproximaciones sucesivas. En los núcleos de larga duración (el tiempo, plantas, animales,..) es evidente que el aprendizaje ha de ser progresivo, favorecido por tratar los distintos contenidos relacionados entre sí desde ángulos diferentes y en situaciones distintas. El caso de "el **tiempo**" es claro.

Pero en el caso de temas cortos procedemos de igual forma. Si estamos *investigando* "los dientes", "los bomberos", "los alimentos",... no esperamos que en un par de días o sesiones, y cumplimentando algún material escrito, los niños adquieran los conceptos deseados e integren lo nuevo con lo que ya conocían. Los temas nunca se acaban de conocer totalmente, aunque los hayamos tratado con cierto detenimiento, pues el conocimiento de ellos es una construcción que cada cual va haciendo desde sus adquisiciones anteriores y sus posibilidades. Por ello, es bueno volver a retomar, a propósito de otros temas, aspectos de temas tratados: "los alimentos", "los bomberos",... En el segundo y sucesivos acercamientos la visión del tema es más rica y compleja, pues no sólo se han retenido ya ciertas palabras y/o conceptos sino que establecen relaciones más variadas.

Hay niños que investigan sobre un tema una y otra vez, cosa que les gusta mucho, y cada vez saben más de ello: los barcos, los caballos, los piratas,... Otros, en cambio, abandonan su "investigación" cuando han encontrado una respuesta "suficiente" a su curiosidad y no hay en ella nada que le provoque más interés. En ambos casos, el aprendizaje es siempre personal e inconcluso.

3. ¿Qué evaluar?

Si el aprendizaje es personal e inacabado y si no hay exigencia de que todos aprendan las mismas cosas y al mismo tiempo, entonces ¿qué evaluar?; más aun, ¿es necesario evaluar?.

En efecto, en esta forma de trabajar *medir la cantidad* de datos, hechos o conceptos asimilados es bastante secundario. Más que a eso nos interesa prestar atención:

.A lo acertado o erróneo de los conceptos que vayan adquiriendo, cosa que podemos saber, aunque siempre de modo muy aproximado, gracias a sus

manifestaciones verbales (preguntas, respuestas, argumentaciones,...) y gráficas.

.A las relaciones que establecen entre conceptos y entre los hechos y si las relaciones son simples o forman una red.

.A la capacidad de hacer preguntas, de formularlas.

.A la capacidad para hallar estrategias para solucionar situaciones.

. Y, muy importante, a las actitudes indagadoras, que siempre habremos de fomentar.

La evaluación, entendida como reflexión sobre esos aspectos, es algo que hacemos a diario o debemos hacer. Es, pues, un proceso de reflexión continua integrado en el trabajo, en la docencia, y que nos sirve para buscar su mejora, para orientarnos.

SALON

En el capítulo dedicado a estructuración del proyecto precisamos lo que entendíamos por área. Allí (capítulo 11) hacíamos referencia también al sentido y finalidad concedidos a lo que denominamos **"salón"**.

Con ese título designamos al bloque formado por las actividades realizadas, principalmente juegos, durante:

. El recreo
. El tiempo que transcurre entre las sesiones de mañana y tarde: desde las 13 hasta las 15 horas
. Y, ocasionalmente, algunas tardes después de clase.

El edificio central de las instalaciones del colegio dispone de un espacio o hall vacío. Se trata, pues, de aprovecharlo educativamente. Ya en cursos anteriores ha servido para ciertas actividades recreativas y lúdicas. Ahora se pretende dar más consistencia a su utilización organizando y ampliando lo realizado en otros cursos.

Es costumbre en el colegio (que ha costado mucho esfuerzo conseguir) que durante las horas mencionadas las aulas permanezcan abiertas y los alumnos entren y salgan, o estén en ellas realizando cualquier actividad, libremente, conviertiéndose así el colegio en un lugar donde estar. El hall es un espacio tradicionalmente usado para actividades puntuales: exposiciones, fiestas, belenes, etc. Pero, a excepción de esas ocasiones, acoge permanentemente diferentes útiles de juego instalados al objeto de hacer del centro un lugar no sólo de aprendizajes "académicos" sino también de acogida, socialización y convivencia.

Los útiles de juego actualmente instalados en el hall son:

A) Utiles construidos por los propios niños en el taller de carpintería. Mesa de *ping-pong*, mesa de *billar*, mesa de "*manetas*" (juego de coordinación motriz), *futbolín* de madera. Las normas de utilización son convenidas por ellos mismos.

A esos juegos "de salón" hay que añadir estos otros también hechos por ellos: *kongklak*, el *pulso* y el *monstruo* (derivación del popular de la rana). Cada curso suele variar el surtido de juegos.

B) Juegos comprados. De éstos hay dos tipos:
B.1. Juegos de tablero y fichas: *ajedrez*, *abalone*, etc.
B.2. Juegos diversos: "*quién es quién*", "*los barcos*", "*cuatro en línea*", "*sálvese quien pueda*", "*el ahorcado*", y otros semejantes.

Los juegos se van renovando periódicamente, eliminando aquellos que han perdido aceptación e introduciendo otros nuevos. Para este curso está prevista la construcción de juegos partiendo de la investigación matemática.

Los alumnos de 7º y 8º nombran "encargados de mantenimiento" de los juegos por períodos de tiempo definidos por su "PLAN DE TRABAJO". Son ellos los que arreglan un juego cuando para ello hay que hacer uso de herramientas. Pero son los componentes del grupo de 5º y 6º quienes tienen a su cargo cada uno de los juegos y la limpieza y orden del salón.

Las finalidades que el "SALON" trata de cumplir son varias. De un lado, colaborar al proceso de socialización necesaria de todos los niños: aprender a jugar respetando las normas, cuidar los materiales, no discriminar por razones de fuerza, edad o sexo, desenvolverse autónomamente, jugar sin pelearse, ...

De otro, ofrecer a niños y niñas la posibilidad de practicar determinados juegos que, sin duda, colaboran a su desarrollo personal, tanto intelectual como psicomotriz. Como cada curso, en éste también culminará la práctica de los juegos en unos "campeonatos" durante la Feria del pueblo, en la última semana de mayo.

Y, finalmente, convertir el colegio en una institución que ofrezca algo más que disciplina y "contenidos curriculares". El pueblo es pobre en ofertas

lúdicas y culturales por lo que, pensamos, el colegio puede ayudar a rellenar esa laguna.

Por ello, el bloque que denominamos "SALON" tiene para el proyecto educativo del centro mucha importancia, tanta que forma parte de la oferta educativa del centro, como las demás áreas curriculares.

Indice

Introducción

Hacemos referencia con el término lenguaje al amplio campo de la comunicación a través de la palabra oral y/o escrita, sola o integrada con otros elementos de comunicación no verbales como son la imagen, el sonido, el gesto y el movimiento corporal.

La gran amplitud de este área es debido a la complejidad misma que caracteriza al lenguaje al ser una actividad humana que sirve para comunicarse con los demás, para representar los objetos, situaciones y sucesos que se dan en la realidad, para memorizar y evocar...

El lenguaje puede desempeñar el papel de instrumento para la comunicación gracias a la convencionalidad de los símbolos que lo constituyen. Los seres humanos han necesitado ponerse de acuerdo en las relaciones que existen entre los signos lingüísticos y los aspectos de la realidad a que se refieren. Una vez establecida esta convención, el lenguaje permite a los individuos ponerse en contacto unos con otros y comunicarse sus pensamientos e ideas. Pero también permite , por medio del lenguaje interior, ponerse en contacto consigo mismo , reflexionar acerca de las propias experiencias, de las informaciones que recibe y organizar sus planes y proyectos vitales.

Por otra parte, es de gran importancia reflexionar sobre el tema del aporte cultural que recibimos integrado con el lenguaje. El lenguaje representa la visión que los hablantes tienen de la realidad. Con la aceptación de la lengua se acepta una visión del mundo organizada como un sistema complejo de categorías. Así con la palabra adjudicada al "avión" percibido como un objeto que se desplaza por el aire, se recibe también su inclusión en el sistema de "medios de transporte".

"El mundo de los significados verbales que el hombre ya recibe preparado por las generaciones anteriores, no sólo organiza la percepción y la memoria del hombre disponiendo sus datos en un determinado sistema, no sólo asegura el proceso de asimilación de las experiencias de toda la humanidad, sino que crea también las condiciones principales, para las ulteriores y más complejas formas de desarrollo de la conciencia"(1)

(1) LURIJA,A., citado por Malfermoni, B. en "La lectura como comprensión". Trabajo editado por el MCEP, Sevilla.

Las funciones comunicativas y representativas del lenguaje se dan juntas y su adquisición y desarrollo son posibles gracias a la interacción social. Vemos, pues, al lenguaje como un sistema complejo que puede ser considerado como:

-Un instrumento del pensamiento al que permite traducir en palabras permitiendo el razonamiento.

-Un medio de relación social que permite a las personas comunicarse con los demás y actuar como ellos.

-Un vehículo a través del cual se expresa la vida racional y afectiva.

-Un objeto cultural que se da en la vida real por medio de discursos que cumplen unas funciones determinadas.

Finalmente, el desarrollo del lenguaje considerado desde esa perspectiva compleja y los usos para los que se le utilice, van a contribuir al desenvolvimiento de capacidades cognitivas individuales por la relación de mutua influencia que existe entre el pensamiento y el lenguaje. En consecuencia, el tratamiento didáctico que se haga de este área es de crucial importancia para los aprendizajes.

Objetivos

El planteamiento que hacemos del área en el Ciclo está orientado a lograr que, en la medida de lo posible, los niños y las niñas :

. Comprendan mensajes orales y escritos.

En estas edades es importante favorecer el desarrollo de la comprensión de mensajes de modo que los relacionen con sus propias experiencias y los apliquen a nuevas situaciones de aprendizaje.

. Utilicen el lenguaje oral en el intercambio de ideas y experiencias.

La intervención nuestra priorizará el que ese intercambio se haga en en situaciones de diálogo y conversación.

. **Hagan uso de la lectura en sus diferentes aspectos:** como medio de adquisición de información y como elemento de ocio y disfrute.

. Puedan **transmitir mensajes usando recursos lingüísticos** (escritura) **y no lingüísticos** (gráficos, gestuales, icónicos,...). Igualmente recibir e interpretar mensajes vehiculizados en los mismos recursos.

. Finalmente, que **valoren positivamente su habla propia** y reconozcan diferencias con la lengua estándar.

Organización del área

En orden a planificar el trabajo contemplamos el amplio campo de contenidos que forman este área desde tres puntos de referencia simultáneamente, puntos de referencia que dan lugar a tres grandes BLOQUES y que tienen por denominador común la comunicación. Les llamaremos:

Educación para la comunicación verbal.
Educación para la comunicación escrita.
Educación para la comunicación verbal y no verbal.

Los describiremos por separado, pero su tratamiento en clase es interdependiente. En la descripción de cada uno de ellos iremos exponiendo aspectos relativos al aprendizaje de los niños , así como los contenidos y la descripción genérica de la forma en que los abordaremos (secuenciación, actividades, ...).

Educación para la comunicación verbal

La comunicación oral se presenta como la base fundamental de relación entre las personas. Igualmente, gran parte de las relaciones que se dan entre el niño y el medio en que vive pueden ser expresadas por medio del lenguaje. Sus necesidades, sus sentimientos, sus ideas, sus acciones, sus deseos, pueden ser entendidas por otros, en gran parte a través de las palabras.

Por medio de las palabras y del lenguaje corporal y gestual puede comprender a otras personas y relacionarse con ellas. El lenguaje interviene como acompañante permanente. Las cosas y sus nombres, las acciones nombradas, las cualidades de las cosas, todo puede ser dicho y hablado; y lo no dicho,

por no poder ser expresado, puede ser entendido pero no puede ser compartido con otros.

La comunicación verbal es, pues, indispensable a las personas. La escuela debiera contribuir al desarrollo de las capacidades comunicativas en los niños y niñas. Por ello suscribimos esa finalidad como uno de los objetivos de nuestro trabajo.

Sentada esa premisa, planteamos el tratamiento de este bloque partiendo del habla propia de los niños, de la aceptación de sus formas y significados, así como de los niveles en que se encuentren. A partir de ahí nos proponemos unas metas sencillas en torno a los contenidos propios de este ámbito, que más adelante haremos explícitos.

Aproximación al habla

El lenguaje oral se encuentra en los niños y niñas que acceden a Primer Ciclo de Primaria en diferentes niveles evolutivos si atendemos tanto su competencia como sus actuaciones orales. Sin embargo, podemos considerar que tienen desarrollados una bases orales comunes, que nos permiten organizar nuestras actuacciones pedagógicas para continuar promoviendo su evolución. Estas bases conseguidas son:

A- Una capacidad básicamente desarrollada para expresar sus necesidades, gustos y experiencias que les permiten relacionarse fácilmente con otras personas. En sus actuaciones orales manifiestan ya un desarrollo fonético completo y un desarrollo morfológico y sintáctico adecuados. Sus niveles están, con variaciones individuales, dentro de las características generales del lenguaje social del entorno.

B- Pueden expresar textos orales de una longitud y de una amplitud variable construidos con cohesión y coherencia; aunque su desarrollo del vocabulario continúe siendo muy básico, por no ser la precisión una de las características del lenguaje local.

Este análisis del lenguaje oral está contemplado dentro de las características del habla específica local, que tiene unas cualidades fonéticas, léxicas, de construcción gramatical y sintácticas peculiares. Peculiaridad que tiene rasgos comunes con algunas de las variantes generales del habla andaluza. Vamos a enumerar algunos de ellos.

.Ceceo.
.Aspiración del fonema H: *jilo, jarina, jincar, almojá.*
.Aspiración del fonema S/C: *ji, nojotros, jancailla ...*
.Supresión del fonema D en posición silábica intermedia *mae, pae, ruilla, reondo, queo/a, ruea, deo...*

Otras características del habla local son específicas de la zona, o son comunes a algunas variedades sociológicas del habla andaluza. Hay que destacar:

.Reduplicación del fonema "L" en el artículo "EL" acompañando a una palabra que empieza por vocal: *el lagua, el loso* por el agua, el oso...

.Construcción del plural colocando sólo el determinante en plural manteniendo el sustantivo en singular: *los lápiz, los sol, dos mitad...*

.Diptongación de algunas palabras: *Escuendo, cuezo, juegar*, por escondo, coso (coser) y jugar...

.Pronunciación del fonema "Y" como vocal en posición consonántica: *leiendo, caió...*

.Supresión o adición de la vocal A inicial de palabra en algunas casos: *pagar* por apagar, *asoplar* por soplar, *garrobo* por algarrobo...

.Adición de fonemas a palabras: *muncho, otavía*, por mucho y todavía...

.Construcción de los toponímicos en "Lo" para denominar a los caseríos o cortijos de la zona: *Lo Mate, Lo Baltasar, Lo rey ...*

.Construcción de los diminutivos por medio del sufijo *-illo: gatillo, menuillo...*

.Mantenimiento de palabras antiguas que ya no se usan en la actualidad en el habla cotidiana: *hogaño, antaño, zaino...*

Estas características del lenguaje oral marcan su huella en:

- El campo de la codificación escrita del lenguaje oral en la etapa inicial; etapa que en algunos niños se mantiene como una transcripción del habla lo-

cal durante largo tiempo, mientras van interiorizando modelos de lenguaje escrito.

- El campo de la reflexión sobre la lengua española y el habla andaluza y local. Las expresiones de: "así hablamos" o "se habla en... y así se escribe", son una constante en el trabajo diario .

En definitiva, hay que tener en cuenta un hecho fundamental: el habla local, con sus características, es el vehículo espontáneo de comunicación. En consecuencia, **la educación para la comunicación verbal parte del habla misma.**

Ahora bien, nuestro trabajo consiste en favorecer el desarrollo del lenguaje acogiendo las formas propias del habla, pero aportando elementos nuevos. Con esa premisa y teniendo en cuenta que nuestro enfoque va orientado en la dirección que se expresa en los objetivos generales, centramos el trabajo propio de este campo en avanzar en tres puntos fundamentales:

1. Producción de mensajes orales, que cumplan diferentes finalidades y con estructuras distintas.

2. Comprensión de mensajes orales producidos por otros con finalidades, estructuras y soportes diversos.

3. Reflexión sobre el lenguaje propio valorando positivamente las conquistas realizadas por ellos en este campo.

Alcanzar un nivel apropiado en esos tres aspectos es una de las metas que orienta nuestro trabajo.

La conversación

El trabajo que se hace en la clase tiene una base de partida, que es la experiencia de los niños. Esta experiencia es relatada por ellos en la *asamblea* inicial diaria y tiene un medio que es la *conversación.*

Llamamos asamblea al primer período de la mañana. Todos juntos, después de haber colocado en los lugares adecuados sus abrigos, carteras, merienda, ... mantenemos una reunión. En ella, primero se habla acerca de

aspectos relacionados con el calendario y el tiempo y, después, la conversación libre sobre asuntos, vivencias, etc. que deseen tratar.

A través de esta conversación se establece una comunicación entre los niños y entre ellos y la maestra, que permite abordar varios planos que se dan simutáneamente en el lenguaje: el aspecto relacional y comunicativo, el aspecto social y el aspecto formal. Se pretende trabajar cada uno de esos aspectos en función de los contenidos de las intervenciones infantiles en los momentos en que se van produciendo. La conversación así considerada es difícil de mantener en un equilibrio para que la intervención en cualquier plano de los enumerados anteriormente no la desnaturalice demasiado.

La asamblea cumplirá también otro papel: ser el vehículo apropiado para organizar y elaborar los restantes trabajos escolares y no sólo los que surjan en la reunión inicial sino también los que se realizan en cualquier momento del día.

La conversación en grupo, que ya ha venido practicándose a diario en Infantil, ha servido, entre otras cosas, para aprender algunas pautas, aunque no por ello suficientemente interiorizadas y ritualizadas:

-Hablar respetando los turnos o mantener una intervención espontánea sin turno, sólo en relación al tema o a la experiencia que se esté comentando.

-Escuchar a los demás manteniendo una actitud respetuosa con las formas y con los contenidos que expresan, sabiendo que ese contenido podrá ser enriquecido, matizado o transformado con la intervención del grupo.

Organización de contenidos

El conjunto de aprendizajes deseables de este bloque lo organizamos en dos grandes secciones. Una va referida al habla espontánea y coloquial, que denominaremos HABLA COTIDIANA; la otra sección, que titulamos ESTRUCTURAS TEXTUALES ORALES, a la tradición oral.

A su vez, la sección del habla cotidiana tiene dos núcleos: las formas en que se habla (*Tratamiento del lenguaje oral*) y la reflexión sobre los significados (*funciones y usos del lenguaje oral*). En el cuadro siguiente se ilustra la organización:

El habla cotidiana

Tratamiento del lenguaje oral

El lenguaje que usan en la conversación diaria es el propio de la zona donde viven. Este lenguaje constituye el medio natural de expresión del niño y su gran importancia radica en que gracias a él pueden integrarse en la vida cultural y social y pueden, también, captar el mundo y entenderlo. *Aceptar* este lenguaje y *valorarlo* como la base cultural de nuestros alumnos, constituye el *punto de partida* de nuestro trabajo. Sobre esa base iremos dinamizando y promoviendo adquisiciones nuevas para que vayan evolucionando en esa discontinuidad que existe entre el lenguaje escolar y el lenguaje del entorno.

¿Como dinamizar y promover nuevas adquisiciones respetando y valorando su habla natural?

La expresión libre

Tanto en la conversación de la asamblea como en los restantes momentos del día favorecemos que los niños se expresen con naturalidad, sin ser interrumpidos constantemente con referencias nuestras al habla normativa. Sus intervenciones suelen presentarlas con una estructura abierta a la interacción, poco rigurosa en la presentación de la información, con grandes dosis de redundancia, datos irrelevantes, repeticiones, etc., aunque deben mantener una

coherencia general. Esas características no son propias de un "*bajo nivel de lenguaje*" sino que son características constituyentes del lenguaje hablado y nuestras intervenciones van orientadas a apoyarlas.

Junto a las características citadas favoreceremos las pausas, las entonaciones y otros recursos paralingüísticos como cambios de ritmo, de velocidad, de tono, uso de códigos no verbales, movimientos oculares, corporales, gestos y referencias al contexto situacional. No obstaculizamos el que para comunicarse oralmente usen, también, elementos corporales y recursos expresivos que se unan a las palabras.

Aún cuando los niños tiendan a usar estructuras variables, con palabras no marcadas formalmente, con uso de muletillas, etc., permaneceremos atentos a la ayuda que pueden precisar las formulaciones, los giros y el vocabulario adecuado que pueda ser empleado.

La lengua materna se enriquece en situaciones de la vida diaria, pero este enriquecimiento será menor si las situaciones son repetitivas y pobres. Pretendemos que, a través de situaciones reales y/o estructuradas, pero siempre llenas de sentido, conozcan distintos estilos y utilicen una forma de hablar flexible adaptada a los distintos contextos situacionales.

Niños y niñas al hablar atienden predominantemente a los significados que quieren expresar y a la mejor forma de hacerlo para ser entendidos. También intentan comprender lo mejor posible lo que están escuchando, haciendo preguntas aclaratorias y participando para asegurar la comprensión de los significados.

Reflexionar sobre el lenguaje

Es otro aspecto a considerar. Una cosa es la expresión libre y otra la reflexión sobre esa expresión. Aún manteniendo como fundamental la expresión de su pensamiento lo más profunda y adecuada posible, también es fundamental, didácticamente hablando, que reflexionen sobre el lenguaje que utilizan al hablar. Esa reflexión les permitirá ir haciendo explícitos aspectos de la estructura del lenguaje como son las unidades del habla, grupos de significados, palabras, sílabas, fonemas y aspectos referidos a la sintaxis de lenguaje.

Es fundamental en este primer ciclo la reflexión sobre el lenguaje que utilizan al hablar, por los beneficios que les reportará en el aprendizaje de la

lectoescritura al permitirles relacionar el texto oral con el texto escrito para ver sus semejanzas y diferencias y poder establecer elementos de conexión entre ellas. A ese utilizar el lenguaje para reflexionar sobre el propio lenguaje se le conoce como *reflexión metalingüística.*

La reflexión metalingüística, que surge espontáneamente a edades tempranas, (en "las reparaciones del habla" cuando los niños se autocorrigen al pronunciar alguna palabra; en las correcciones de las pronunciaciones del habla de los otros; en las palabras difíciles de pronunciar; en las palabras que riman con otras...) tiene una importancia primordial en el aprendizaje de la codificación y descodificación del lenguaje.

El trabajo acerca de la estructura del lenguaje permitirá a los niños tomar conciencia de la estructura fonológica, léxica, sintáctica y pragmática que posee su lengua materna. Ese trabajo se describe en los cuatro apartados siguientes.

a.- El desarrollo de la conciencia fonológica

Las actividades sobre este aspecto tienen como finalidad ayudarles a que reflexionen sobre los sonidos que producen al hablar, de modo que vayan siendo conscientes de que el lenguaje se puede segmentar paulatinamente hasta llegar a unos niveles fonémicos.

Los niños comienzan a darse cuenta de los sonidos del lenguaje a través de las palabras que suenan igual, que riman; en sus equivocaciones y en sus esfuerzos por encontrar y decir algunos sonidos que son difíciles y complicados. En los primeros años ya autocorrigen su habla o corrigen a otros cuando se equivocan, pronuncian con dificultad determinados sonidos o cambian el orden de las sílabas en las palabras.

En esos primeros años, cuando el desarrollo del lenguaje está completándose, esta toma de conciencia es fundamental para:

.La adquisición de fonemas que no han aparecido.
.La corrección y afirmación de otros que no están claros.
.La dicción adecuada de las palabras .
.E, igualmente, para mantener activados los mecanismos que se usaron para aprender a hablar, cuando hacían un uso intuitivo de la sintaxis, la fonología y la semántica.

Por otra parte, el habla de los niños contribuye a esa reflexión cotidiana por las controversias que surgen cuando dicen expresiones del tipo:"*Ayer me juí con mi pae a ...*". Cuando comentamos en clase que también se dice "fui" y "padre" y hacemos un trabajo encaminado a pronunciar esos sonidos (f/j; dre/e) *apoyándonos en el lenguaje escrito, que nos ayuda a fijar y a hacer permanente el lenguaje oral*, estamos pretendiendo que tomen conciencia de que pueden pensar sobre su lenguaje para usarlo como deseen.

Los sonidos del habla van siendo paulatinamente analizados, pronunciados e interiorizados de una forma consciente a partir de comentarios reales. Las semejanzas y contrastes entre los fonemas,los que se hacen haciendo salir el aire, los que hacen ruido, los que necesitan abrir la boca, separar o juntar los labios..., son tratados a partir de las situaciones lingüísticas que van surgiendo en la clase. Estos comentarios serán la base para el aprendizaje de la lectura.

Otros casos permiten evidenciar los contrastes entre el andaluz (con sus variantes de ceceo y seseo) y el castellano. A partir de *sien* y *cien* pronunciadas de la misma forma por ser ceceo-parlantes, se puede comentar que esa pequeña diferencia (s/c) es la que hace diferentes significativamente a las dos palabras. El pronunciarlas en castellano y sesecándolas permitirá practicar sobre las diversas formas de hablar que se dan dentro de la misma lengua.

En las ocasiones en que surjan comentarios como..."*Mágala* o *calameón*, p.e." ,los comentarios sobre silabismo, "má-la-ga", "ca-ma-le-ón", y los juegos rítmicos que se pueden hacer con ellos llevan a los niños a tomar una conciencia de la segmentación silábica de las palabras.

Los juegos de: " *Vamos a decir palabras que tengan a <ma>...como Málaga* son una motivo para pensar y reflexionar sobre las palabras que componen su archivo mental y que pueden cumplir esta condición. Las observaciones del tipo..."*Málaga empieza como mamá, o la tiene Emma...*" permiten evidenciar que van atendiendo a los componentes de su habla.

Otro tipo de actividades necesarias son las rítmicas. Los componentes silábicos de las palabras podrán integrarse en estructuras rítmicas tales como

*** *** ***

##

& & & &

A la estructura rítmica *** *** *** .... pertenecen las palabras trisílabas ...pa-lo-ma , pe-lo-ta, etc.; a esta estructura pertenecen también las palabras bisílabas a las que se añaden los sufijos -ico, -ito, -illo, como muy bien averiguan en los juegos de rondas rítmicas. Estos juegos permiten a los niños operar con los componentes silábicos de las palabras, poniéndolos en situación de tener que atender a forma natural de dividirlas.

Si estos juegos de estructuras introducen también los acentos rítmicos, podrán extenderse a los acentos naturales de las palabras. Así por ejemplo:

. A ** ** **, corresponderá si-llón me-lón;

. A & & &, corresponderá sol, tren, pan... ;

. A ### ### ###, cán-ta-ro, plá-ta-no, pájaro ...

Otras actividades que nos permitirán trabajar en el sentido que venimos desarrollando son:

-Los juegos de retahilas y canciones rimadas
-El escribir como una actividad primordial que requiere de la segmentación del habla.

En definitiva, esta toma de conciencia fonológica que va teniendo lugar a lo largo de ciclo pretende:

1-Contribuir al avance del propio proceso de desarrollo del lenguaje oral de cada niño.

2-Preparar algunas de las habilidades requeridas para realizar la codificación del lenguaje; la habilidad para la segmentación es una de ellas.

Como es obvio el desarrollo de la conciencia fonológica no constituye un bloque de conocimiento aislado, ni tampoco unas habilidades cuyo tratamiento sea específico. Por el contrario, esa toma de conciencia se produce a propósito de muchas situaciones y actividades variadas. Por ejemplo, las retahílas, trabalenguas y juegos rítmicos también se tratan a propósito de la

tradición oral. Los juegos y estructuras rítmicas son parte del trabajo planificado para la educación rítmica y musical, etc.

b.- El desarrollo de la conciencia de las palabras

Pretende llevar a los niños a tomar conciencia de que las palabras son independientes de los significados que expresan y que son elementos distintos de los grupos de significado y de los sintagmas.

Al usar el lenguaje automáticamente, tratando de expresar fundamentalmente significados, los niños no comprenden las diferencias que existen entre los significados que expresan y las palabras que ayudan a formularlos. Han aprendido que las palabras representan las cosas del mundo a las que se refieren; y ésto, que aparentemente es muy fácil porque sólo se necesita una palabra para cada cosa, no lo es tanto porque:

a).Hay palabras que tienen significados diferentes cómo las palabras *yo, tu, éste, aquí,* etc.

b).Las palabras designan no sólo algo preciso sino también categorías. Así, las palabras *gato* y *perro* se refieren a unas clases de animales de 4 patas. Pero hay otros términos que se refieren a categorías mayores como la de *mamífero*, por ejemplo, en la que estarían incluidas las dos categorías anteriores. Realmente las palabras más que designar referentes significativos lo que indican fundamentalmente es cómo los humanos han ordenado el mundo y cómo lo dividen, no sólo cuando se refieren a la realidad sino cuando se refieren a lo ficticio e imaginario como sueños o fantasías.

c).Otra característica de las palabras es que mantienen relaciones entre sus significados. Las principales relaciones son:

.De **sininimia**: tener el mismo significado o muy parecido porque raramente coinciden aquellos totalmente.
.De **antonimia**, o sea, tener un significado opuesto pero en relación a algo común: frío-caliente, por ejemplo.
.De **inclusión**: rojo, verde, azul participan del significado de **color**.
.De **redes contextuales**, que es la que mantienen las palabras que suelen presentarse juntas en relación a determinados contextos: *gallina, huevo, granos, pollitos, gallos, gallinero, cacarea, plumas...*

d). Otras observaciones interesantes que haremos sobre las palabras se referirán a su propia estructura,lo cual nos llevará a determinar su significado: *lexemas, sufijos* y *prefijos*, que llevarían al concepto de familias de palabras; las *terminaciones inflexivas*, como son los finales de las palabras, que se añaden para indicar el número, género y tiempo...Y *palabras compuestas*.

El juego viene a ser uno de los mejores recursos para tratar el tema, en especial los juegos de vamos a como éstos:

"Vamos a decir palabras que sean nombres de personas, plantas y juguetes..."
"Vamos a decir palabras que sean muy cortas..."
"Vamos a decir palabras que sean muy largas..."
"Vamos a decir palabras cortas que se refieran a cosas muy largas..."
"Vamos a decir palabras que se refieran a cosas de tal color, gusto, tamaño, forma..."
"Vamos a decir palabras diferentes que sirvan para nombrar algunas cosas.(sinónimos)"
"Vamos a decir contrarios de..."
"Vamos a formar la familia de palabras de..."
"Vamos a decir las palabras que se relacionan con ..."
"Vamos a buscar la palabra *pirata* "

c.- EL desarrollo de la conciencia sintáctica.

Permitirá a los niños practicar sobre los aspectos gramaticales de las oraciones, *(P.e.Concordancias entre la diferentes palabras y partes de la frase y el orden adecuado de las palabras para mantener el sentido)* con la finalidad de poder extraer los significados correctos de los textos que necesite comprender. No se pretende con ello que los niños hagan juicios gramaticales para adquirir conocimientos teóricos sobre esta materia, sino que se persigue que usen y evidencien ese conocimiento tácito y natural que tienen de su propia lengua.

Gracias a ese conocimiento intuitivo se pueden distinguir las oraciones que son gramaticales de las que no lo son, las oraciones que son ambiguas y las que significan lo mismo que otras. Permite también hacer predicciones y anticipar los componentes posteriores y significativos de una frase, permitiendo poder ordenar las secuencias oracionales.

Lo que determina la gramaticalidad de una frase son las palabras que la componen (con sus morfemas constituyentes) y el orden en el que aquellas van unidas. Pero el orden no es sólo el único aspecto que conforma el significado de la frase. Otro de los aspectos importantes es la forma en que se dividen las unidades o grupos que forman el árbol estructural de una oración. Así, en la oración: *Samuel escaló una montaña con su papá*, las divisiones (S)...(*Samuel*)...(P)..(*escaló una montaña con su papá*), y las subdivisiones...(*Samuel*)....(*escaló*)....(*una montaña*)...(*con su papá*) son los que marcan el significado de la frase. Podremos ver también que la organización de los costituyentes menores tienen un orden determinado...(*una montaña*) y ... (*con su papá*).

Hay otro aspecto sintáctico que es interesante y es el referido a la diferencia que existente entre los planos superficial y profundo del lenguaje. Es decir, cómo el significado fundamental de la frase anterior se mantiene con estructuras variables: *"Una montaña fue escalada por Samuel con su papá". "Samuel y su papá escalaron una montaña".*

Estos elementos pertenecientes a la gramática de las oraciones, que los niños conocen intuitivamente y han ido adquiriendo mediante el uso pueden ser trabajados y reflexionados en la clase mediante varios tipos de actividades. Incidiremos en:

-Completar frases haciendo uso de su capacidad para anticipar semántica y morfosintácticamente los constituyentes de las frases. Ej: *La gallina se comió los ..... de maíz.*
La ..... relincha.
-Componer frases y usar signos de puntuación .
-Ordenar las palabras de una frase.
-Buscar elementos que cumplan la misma función en la frase.
-Encontrar las variaciones posibles a una oración manteniendo el significado.

Para los niños que están aprendiendo a leer, son fundamentales los aprendizajes obtenidos a propósito de esas actividades porque les ayudan a resolver los problemas de comprensión que se les presenten.

Los ejercicios de cordel que luego presentaremos en el bloque de la escritura permiten trabajar de una manera fácil este apartado. Ver pág.. 166 (Juego de intercambio de palabras).

d.- El desarrollo de la conciencia pragmática.

Este apartado trabaja los aspectos relacionados con la comprensión de los significados de los mensajes que se reciben, a cómo se interactúa con ellos para determinar su sentido más ajustado y cómo se va aprendiendo a utilizar algunas las convenciones sociales que rigen el uso del lenguaje.

Es conocido que los niños manifiestan un desarrollo de las estructuras sintácticas avanzado, pero que, en general, comprenden bastante menos de lo que aparentan. Uno de los problemas que se les presenta habitualmente en la escuela es el de no entender por completo el lenguaje que usamos los maestros ya que, mucha veces, contiene un vocabulario técnico, y una expresión imprecisa y de frases complejas.

Así, en un comentario que puede ser cotidiano en una clase de Primer Ciclo como "*vamos a fijarnos en las letras que corresponden a la primera palabra de la siguiente frase....*" suele suceder que no comprenden elementos importantes de esa locución como *palabras, letras, frases*, conceptos que permanecen nebulosos durante mucho tiempo y que son de uso diario en la escuela.

Los niños han de tomar conciencia de esa ambigüedad y tratar de acceder al significado por medio de preguntas. Y por nuestra parte hemos de adaptar las expresiones a sus posibilidades, precisando, contextualizando y aclarando a qué nos estamos refiriendo.

Por otra parte, conviene que los niños analicen también el grado de fundamento que tienen los mensajes que reciben basándose en su propia experiencia vital. Una buena actividad para ello es hallar las frases que no son coherentes con el significado general de un texto dado. Por ejemplo, en el caso de " LOS BOMBEROS"

1-Los bomberos tienen escaleras para subir a las casas.
2-Los barcos navegan por el mar.
3-Los bomberos apagan el fuego con agua, con polvo y con espuma.
4-Cuando oyen la sirena acuden rápidamente a sus puestos.

Esa interpretación del sentido general de los mensajes les ayudará a ordenar las frases o los párrafos correspondientes a un texto adecuado a su nivel, mejor si es extraído de los suyos mismos: " EL DIENTE "

se le ha caído / El ratón Pérez/A Emma / caramelos/ un diente./le ha traído caramelos.

Otro de los aspectos relacionados con este bloque es usar el lenguaje con variaciones adaptados a:

.La familiaridad que tengan con el interlocutor (conocido o desconocido).
.La edad y/o status del interlocutor o interlocutores
.Y las condiciones del contexto: *situación formal* (hablar en una entrevista, a toda la clase, ...), frente a *la informal* (hablar con un amigo,...).

El uso de las peticiones indirectas (incluyendo las órdenes) frente a las directas (*"¿Me puedes pasar el lápiz ?"* frente a *"Pásame el lápiz... "*) son contenidos de este apartado del lenguaje oral. Asimismo, el uso de las formas que indican cortesía, como son el uso de las preguntas, el uso de las formas querría, o podría y la adición del por favor como indicadores de que se les está haciendo un requerimiento de algo o pidiendo alguna información.

En resumen, los contenidos propios de este apartado van referidos, fundamentalmente, a tres aspectos:

-Contextualización de la información que se recibe.
-Factores sociales de la información:
.Usar las formas indirectas frente a los directas en los requerimientos: (marcadores de cortesía)
.Diferenciar el uso del lenguaje en función de la formalidad o la informalidad de la situación.
.Adecuar del tipo del lenguaje a las características del interlocutor.
.Utilizar los rituales sociales de la conversación: turnos, actitudes, normas y signos de participación, ...

-Establecimiento de significados compartidos a través de la conversación.

Funciones y usos del lenguaje oral

Podemos decir que los niños y las niñas de 6 a 8 años tienen ya adquirido el código oral. Pueden hablar con los demás, contar sus experiencias, expli-

car cómo son las cosas con las que han contactado, hacer peticiones, contestar a sus preguntas..... Utilizan el lenguaje para situaciones diferentes. Al comienzo de Ciclo están dejando atrás los monólogos propios de Infantil, para ir tomando conciencia de los otros como interlucotores que intentan comprender sus expresiones. Y empiezan a utilizar el lenguaje para hablar consigo mismos, reflexionando sobre sus propios pensamientos.

Pero también tienen dificultades en el uso que hacen del lenguaje para comunicarse con los demás. Comunicarse verbalmente no es fácil y, para ponerse en el lugar de los otros que intentan comprender, para hacer su lenguaje explícito de modo que contenga los elementos necesarios para hacer posible la comunicación, necesitan ir alejándose de los niveles egocéntricos propios de etapas anteriores.

Además de la función comunicativa el lenguaje sirve también para representar, razonar, memorizar, imaginar,..... Cada una de estas funciones se lleva a cabo adoptando el lenguaje un uso diferente.

Los principales usos que los niños hacen del lenguaje se convierten en un programa indicativo para nosotros. Mediante la observación de sus expresiones y nuestro diálogo con ellos podremos saber cuáles son esos usos.

Desde este enfoque didáctico conviene saber cuáles son sus usos habituales,-(que serán los núcleos de contenido)- y, en adecuación a ellos, prever una intervención que creamos idónea: actividades, situaciones, recursos, ... teniendo presente que esos usos se dan en toda actividad, que no es cosa específica del área de Lenguaje y que, por lo tanto, nuestra intervención debe hacerse en cualquier situación que consideremos apropiada.

Algunos usos como el relato de experiencias presentes, los giros de autoafirmación y las expresiones que pretenden dirigir las propias acciones o las de los demás aparecen pronto y en la mayoría de los niños. Esto lo comprobamos a diario en las conversaciones infantiles. Pero otras expresiones pueden aparecer más raramente y ser usadas con menos asiduidad, lo que indica que las formas de pensamiento que subyacen a esas expresiones son menos usadas.

Estos usos de aparición más tardía corresponden a las expresiones que pretenden justificar las autoafirmaciones, a los usos que hacen referencia a los detalles, a la secuenciación de los acontecimientos y a las comparaciones entre los mismos. Son también tardíos el relato explícito de experiencias pa-

sadas, la anticipación y predicción de resultados de acontecimientos, el reconocimiento de problemas y el reflejo de soluciones y la proyección en la vida y sentimientos de los otros .

El trabajo sobre estos usos del lenguaje oral deberá desarrollarse a lo largo de toda la escolarización pero lo comenzamos en este Primer Ciclo a unos niveles básicos. ¿Cómo? Propiciando, unas veces, situaciones que requieran la expresión explícita y lo más profunda posible de los sucesos que en ella se desarrollan: "conferencias", la conversación, relato de un suceso,... Y, otras veces, aprovechando las que se dan a diario en el aula: situaciones de razonamiento, guiñol, una disputa,...

En cualquier caso, nuestro trabajo va encaminado a favorecer que su expresión sea lo más elaborada posible. Una forma adecuada es a través de preguntas. Pero las respuestas que darán los niños estarán muy influidas por el tipo de preguntas que se les hace, por lo que hay que tener en cuenta que cualquier pregunta no es adecuada en todos los casos.

Hay preguntas "cerradas" que solo requieren unas pocas respuestas posibles del tipo: *¿Qué es esto?....* Una.... Hay preguntas "abiertas" que requieren una amplia gama de respuestas posibles del tipo: *¿Qué crees que está pasando aquí?...* y que permiten al niño hacer una interpretación individual. Hay preguntas que son "capacitadoras", que son las que pretenden ayudar al niño a elaborar sus respuestas y revelar sus capacidades reales. Estas preguntas son las que recogen las respuestas del niño y le ayudan a centrarse en ellas. *"Por qué crees eso?,¿Cómo hicistes eso?. Cuéntanos más detalles...* Si queremos conocer y valorar el lenguaje del niño para poder desarrollarlo, deberemos hacer preguntas más abiertas y capacitadoras que cerradas, que deberían quedar restringidas a aquellas en las que se necesita dirigir la atención del niño hacia características particulares útiles para sus respuestas.

Pero también es importante trabajar sobre situaciones organizadas. Debido al enfoque metodológico del ciclo y al estilo de trabajo, las actividades tipo serán:

Exposiciones por parte de los niños de pequeñas conferencias sobre los trabajos realizados: algún animal, planta u objetos diversos. Son pequeñas investigaciones que hacen y presentan ayudados por nosotros en su preparación. La exposición va seguida de comentarios, preguntas o intervenciones que amplían la información presentada.

Lectura de imagen con materiales preparados especialmente para el desarrollo de los usos del lenguaje: lotos de imágenes, carteles murales de diferentes tipos.

Descripción de actividades, acciones y/o trabajitos realizados en clase: cuando explican su dibujo, cómo ha conseguido un determinado color, qué juego han inventado, cómo es este o aquel animal,.....

.Situaciones de *debate* sobre algún tema que se haya planteado: una película, un suceso,.... Podemos presentar una síntesis del problema y luego invitar a que participen, defiendan sus puntos de vista y centren sus intervenciones sobre el tema tratado. Al final ayudaremos a extraer las conclusiones.

Las actividades citadas van referidas a aspectos del lenguaje oral. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el lenguaje es una totalidad y que las huellas de los aprendizajes conseguidos a propósito de esas actividades se observan en otros ámbitos: escritura, lectura, etc.

Estructuras textuales orales

Las estructuras textuales orales serán, junto a la conversación (habla cotidiana) tratada bajo la perspectiva anteriormente enunciada, la base en que se desarrollará el lenguaje oral.

Las estructuras textuales orales de mayor tradición en la escuela son las narraciones y los cuentos, los textos informativos sobre diversos aspectos, las poesías, las retahílas y las canciones. Por nuestra parte también trabajaremos los chistes, los anuncios, las notas, y las cartas. Todas ellas tienen en común una forma específica de organizarse y de estructurar los significados.

A partir del último período de este primer ciclo, cuando el lenguaje escrito comience a ser tratado como objeto de estudio, estas estructuras deberán ser leídas y comprendidas en sus elementos principales, ya desde el texto escrito en sí mismo. Pero tanto en los años precedentes de Educación Infantil, como en estos en los que se va produciendo un acercamiento paulatino al texto escrito, la comprensión de estos mensajes se realiza verbalmente.

El maestro o la maestra, actuando de modelo, van narrando, contando, leyendo, textos que exponen diferentes aspectos de la realidad y de distinta for-

ma: cuentos, poesías, canciones, retahílas, adivinanzas,... Luego, al ser comentados, comprendidos y memorizados se constituirán en referentes necesarios para la comprensión en los textos escritos.

Esa lectura o narración viva proporciona momentos recreativos, temas significativos, modelos y formas de hablar, vocabulario, expresiones y estructuras de organización de esos significados.

El trabajo sobre este bloque lo centramos en cuatro puntos:

. Modelos narrativos, fundamentalmente el cuento.
. Canciones y poesías
. Retahilas y trabalenguas
. Chistes y adivinanzas

Las actividades sobre los modelos narrativos tendrán la finalidad de:

-Trabajar sobre la estructura fundamental y la extracción de la información clave de la historia: tema, personajes, escenario, problema, acción y resolución,...

-Observar la secuencia de los hechos.(Lo que sucede al principio, durante el desarrollo y al final.)

-Conectar aspectos que están relacionados: las causas y las consecuencias que producen.

-Referirse a los detalles secundarios que no son relevantes para la comprensión de la historia.

-Concretar estrategias de predicción y anticipación de los hechos, problemas y posibles soluciones.

-Distinguir entre la realidad y lo fantástico, lo posible y lo imposible.

-Conectar con las formas claves de la estructura que indican que son textos narrativos , de sus formas de cohesión y de las secuencias de desarrollo. (*Erase un vez...,y sus variantes. En aquel lugar...,entonces.... Al final.. Y Colorín colorado....*).

Según Gordon Wells, una de las actividades que se consideran claves para aprender a leer y escribir, es la de oír cuentos. (2) Los cuentos permiten al niño:

-Empezar a adquirir experiencia acerca de la construcción del significado propia del lenguaje escrito y de sus estructuras y ritmos. Así, cuando empiecen a leer el lenguaje les resultará familiar.

-Por medio de las historias los niños amplían indirectamente su campo de experiencia mucho más allá de los límites de su entorno inmediato, desarrollando un modelo mental más rico y un mayor vocabulario. También, los cuentos pueden proporcionar un punto de partida excelente para conversar.

La relación entre el lenguaje y la experiencia que se manifiesta en los cuentos es diferente de la relación que se manifiesta en la conversación cotidiana. En ésta los interlocutores se encuentran frente a frente y pueden acordar los significados en varios turnos. En el lenguaje escrito, el escritor y el lector no se encuentran frente a frente y el lector para comprenderlo, debe fijar su atención en el propio texto, y en las palabras que encierran los significados que son independientes de la experiencia que exponen, de los sucesos y de la relaciones simbolizadas.

Los niños al oír cuentos, se van acostumbrando a prestar atención al propio texto y a los contenidos que encierra preparándose para cuando tengan que enfrentarse directamente con el texto escrito.

Las canciones y poesías desde la óptica de la comunicación oral (junto a las características propias de la educación musical) nos son de gran utilidad para:

-Insistir sobre todos o algunos elementos de la estructura narrativa: personajes, escenario, problema ,acción y resolución.

-Jugar con la estructura rítmica, silábica y la rima entre las palabras permitiendo un reflexión sobre los planos fonológico, silábico y morfosintáctico de la lengua.

-Permitir imaginar y recrear contextos pasados a través del folklore popular, entrando en el conocimiento de la historia y de las costumbres pasadas a través de ellas.(Quiénes jugaban, dónde, cuando, cómo y para qué, .."Al pasar la barca..", al bailar canciones de corro y maragatas...etc.,)

-Permitir entrar en contextos imaginados al igual que los cuentos: "*Era un barquito chiquitito...*".

Las retahílas y trabalenguas, jugando con el ritmo y con la rima que llevan todas las palabras de una forma alegre, sin grandes complicaciones de significado, permiten estimular el desarrollo de la conciencia fonológica y silábica.

Los chistes y las adivinanzas permiten jugar con los dos planos de la lengua, con la estructura superficial y profunda incidiendo en una u otra al arbitrio del que los cuenta, sin respetar el uso normal del lenguaje cotidiano.

En el uso normal de la lengua la estructura superficial es transparente y sirve para expresar significados que suelen estar organizados y estructurados en campos y categorías. En cambio, en los chistes esta relación está alterada, lo cual los hace graciosos pero a la vez incomprensibles aun para muchos niños, al estar acostumbrados a usar normalmente el lenguaje, a hablar atendiendo los significados.

En las adivinanzas ese mismo juego con los planos superficial y profunda de la lengua permitirá encontrar el significado. Por ejemplo, en aquella que diu...

"Oro parece, pláta-no es; el que no lo acierte, tonto es".

Otras adivinanzas permiten jugar con las analogías: por ejemplo en esta otra que diu :

"Vuela y no tiene alas. Corre y no tiene pies. ¿Qué es?"

Las estructuras orales (cuentos, canciones, poesías, adivinanzas...) además de este trabajo de ser comprendidos como mensajes emitidos por otros, deben ser tratados como estructuras a ser recreadas por los niños y niñas. Las actividades sobre inventar cuentos, bien sobre aspectos generales o particulares de ellos, inventar adivinanzas, recrear, inventar o completar letras de canciones y algunas poesías son trabajos fundamentales en este ciclo.

A todas estas actividades referidas a la tradición oral popular general se unen otras que realizamos a partir de la tradición oral local: los "belenes" y las "maragatas". Los belenes son canciones que se cantan en Navidad con le-

tras, música y estructura peculiares. La labor que durante años se ha venido haciendo desde el colegio ha favorecido su recuperación y revitalización.

Las maragatas son canciones de corro y baile. Bailarlas y memorizar sus letras es importante. Para Navidad, Carnaval y Feria del pueblo los niños participan cantándolas en los coros del colegio contribuyendo de ese modo a su conocimiento y conservación.

Finalmente, hacemos notar que si bien en este epígrafe hemos resaltado los aspectos referentes al aprendizaje de estructuras orales por estar situados en el área de Lenguaje, no menos importante que esos son los relativos a la cultura del entorno, a los sociales y lúdicos, y al desarrollo de la fantasía y la creatividad.

Educación para la comunicación escrita

Vamos a desarrollar en este bloque los aspectos que hacen referencia a los contactos y relaciones que van a mantener los niños y las niñas con los mensajes escritos en la escuela en este Primer Ciclo. Contactos que no se van a iniciar en este periodo, pues desde la entrada en el colegio a edades tempranas, están inmersos en una ambientación motivante hacia el lenguaje escrito que enriquece la recibida en su ambiente familiar, (ahora que bastantes de los escolares más pequeños son hijos de padres que ya han cursado una educación general básica completa).

Aún así, la estimulación social proviene esencialmente del medio televisivo por pertenecer estos niños a un medio donde los mayores no usan el lenguaje escrito como un instrumento usual.

Consideramos que estas relaciones que el niño va a tener con el lenguaje escrito son pasos de un proceso muy largo que evolucionará a lo largo de su vida. Nuestro trabajo irá encaminado en ese sentido: a mantener vivo el proceso, estimulando su conocimiento y sus relaciones con ese campo cultural de modo que pueda ir haciendolo propio de una forma adecuada a sus caracteríticas personales y cognitivas.

El periodo amplio que va desde los 4 años a los 8 años, es el dedicado en nuestro colegio a iniciar, reflexionar y apropiarse de los secretos básicos que encierran los mensajes escritos para llegar a una fase de autonomía inicial en sus relaciones con ellos.

En ese largo proceso de adquisición del código escrito vamos a distinguir dos fases naturales, que son similares a las que se dan en el lenguaje oral: *una fase de dependencia* del niño respecto al adulto que le sirve de guía y de modelo y una *fase de autonomía*.

El tratamiento metodológico a aplicar se adapta a cada una de ellas haciendo uso de recursos, materiales y actividades diferentes.

Cada fase, además, tiene ciertos contenidos que le son específicos. Respecto a los contenidos hay que precisar que:

a)-Los correspondientes a la fase dependiente son comunes a los ya iniciados en el periodo de la Educación Infantil. (Período en el que en el centro ya bastantes niños y niñas acceden a la etapa de autonomía respecto al código escrito).

b)-Los correspondientes a la segunda fase, la de autonomía, son específicos del primer ciclo de Primaria, en nuestro caso.

Si nos planteamos como meta a alcanzar el conocimiento básico de la lectura y la escritura en este primer ciclo intentaremos que, a lo largo de él, los niños y niñas logren ser capaces de:

.Conocer y usar, básicamente, el código escrito, de modo que puedan leer y escribir cualquier texto adecuado a su nivel de experiencia personal y social.

.Leer los textos con un nivel de automatización adecuado, pudiendo comprender los significados con suficiente velocidad , corrección y exactitud lectora.

.Escribir textos

-con un amplio nivel de automatización, que se manifieste en una escritura clara, legible y correcta caligráficamente;
- con una sintaxis elemental que les permita estructurar ya sus pensamientos en frases, separar las palabras dentro de ella y dar la coherencia y cohesión necesarias para que se comprenda el sentido general del texto.

Lo relacionado con la evaluación de la consecución de esos y otros objetivos se comenta al final de este área, en un epígrafe específico.

El bloque de la educación para la comunicación escrita lo vamos a desarrollar atendiendo a dos ámbitos, dependientes entre sí y de la comunicación oral:

-La escritura.
-La lectura.

Esta separación sólo puede considerarse desde un punto de vista descriptivo del trabajo en este campo, pero no desde el punto de vista de nuestro quehacer diario, ya que las interrelaciones que se dan entre hablar, escuchar, leer y escribir lo caracterizan como un bloque unitario.

La escritura

Vamos a hacer la descripción del trabajo relativo a la escritura de acuerdo con este guión:

1-**Semejanzas y diferencias entre el habla y la escritura** y entre los procesos de adquisición de ambas.

2-**Fase dependiente**: reflexión sobre el proceso de adquisición del código en esta fase; contenidos de aprendizaje, metodología. El texto libre oral, el texto escrito colectivo y el personal-espontáneo.

3-**Fase autónoma**: proceso de adquisición de la escritura en esta fase. Contenidos de aprendizaje. Metodología .

4-**Relación entre la lectura y la escritura.**

Semejanzas y diferencias entre el habla y la escritura.

Muchos de los comentarios que hemos hecho en el bloque de lenguaje oral serán el punto de partida que nos permitirán entender en qué consistirá y cuál será la orientación que le demos al lenguaje escrito.

A través del contacto que desde el nacimiento ha mantenido el niño con el lenguaje hablado, ha adquirido muchas ideas sobre el habla que provienen de su práctica constante en las relaciones sociales. Gran parte de esas reflexiones y conocimientos los aplican al lenguaje escrito.

Los niños conocen que el lenguaje oral vale para poder comunicarse con otros, relacionarse con ellos y poder expresar sus deseos, necesidades y pensamientos. Saben, también, que a través de él y por otros medios que lo hacen posible(radio,teléfono,la televisión,) podemos saber qué hacen, qué piensan otras personas o qué pasa por otros lugares.

Conocen que el lenguaje oral es fugaz en el tiempo y que una vez dicho, permanece en la memoria durante un corto periodo de tiempo; que se olvidan las palabras después y se recuerdan sólo los significados; y... ésto no siempre. También que es fugaz espacialmente porque sólo unas determinadas condiciones de cercanía y acústica permiten percibir ese mensaje.

Saben, además, que cuando se habla se está sujeto a convenciones, como la de guardar unos turnos, intervenir-escuchar, mirar al que habla. Y, por supuesto, conocen que hay que ajustarse a unas normas que regulan el orden en las palabras, de los sonidos, de la entonación, de las temas que se comentan,...

Muchos de esos elementos que conocen y usan intuitivamente sobre el lenguaje oral podrán trasladarlos al lenguaje escrito como soportes que les ayudarán a comprenderlo.

Aún cuando por ser instrumentos de comunicación habla y escritura tienen una sólida base común, sin embargo, el lenguaje escrito mantiene unas diferencias básicas con el lenguaje oral que el niño deberá ir conociendo conforme se vaya familiarizando con él.

Por otra parte, hay otras similitudes y diferencias que conciernen a los procesos de adquisición de esos códigos y que nos interesan a los maestros

de cara a aprovechar las ventajas de cada uno de ellos, a organizar nuestras intervenciones didácticas.

El proceso de adquisición del habla tiene, entre otras, estas características:

-Es incidental, se realiza sin esfuerzo; vicarial, se realiza en colaboración, insconsciente, se aprende la lengua en uso, y se aprende para pertenecer al grupo.
-En el proceso de adquisición, el niño se fija más en el contenido que en la forma, utilizando en gran medida su intuición lingüística.
-Gran motivación e interés en adquirir la lengua hablada.
-Exposición a una estructura o una palabra (ha escuchado o ha leído) muchas veces antes de producirla por él mismo.

Por su parte, el aprendizaje de la escritura guarda notables diferencias con respecto al anterior. El proceso de adquisición del código escrito está adjudicado en nuestra cultura a la escuela. Es la escuela quien prescribe y sistematiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura, programa las formas y los contenidos, lo gradúa y lo hace depender, en buena medida, de la aptitud de los niños para aprenderlo. Por lo tanto, es normal que el aprendizaje de la escritura sea, a diferencia del proceso de adquisición del habla, menos espontáneo.

Nuestro trabajo consistirá en planificar y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura que trate de aunar las ventajas de lo oral con las propias de lo escrito, imitando en lo posible el proceso de adquisición del habla en los niños.

Es por ello, que al igual que en el proceso del lenguaje hablado, en el proceso de la escritura también podemos distinguir dos fases, que nos ayudarán a organizar el trabajo escolar permitiendo introducir en la enseñanza formal del lenguaje escrito algunas de las características de tiempos, formas, motivación y funcionalidad propias del lenguaje oral.

En ese largo proceso distinguimos:

-Una fase **dependiente** del niño respecto del ambiente social (familia, escuela y medio cultural) y del adulto, que le sirven de guía y de modelo.

-Y una fase **autónoma**, que es el punto de partida para caminar solo en este campo.

Fase dependiente

La fase dependiente comienza en el medio familiar continúa en el centro en la etapa Infantil. Precisa de la presencia de materiales escritos en torno al niño para que éste pueda observarlos, compararlos y hacer las deducciones necesarias para apropiarse del código escrito e ir conociendo sus secretos.

La metodología que empleamos en ella es una metodología mixta, **global** en un primer momento, con intervenciones **analíticas** después para ir aclarando las relaciones que existen entre el código oral y código escrito y una **automatización** final.

En esta fase pretendemos **poner en contacto** a niños y niñas con la complejidad real del código escrito a través de sus propios textos, a través de sus propias creaciones, entre otras. Es imprescindible, pues, **permitir que escriban** tanto sus textos personales como los colectivos, (mecánicamente, primero, caligráficamente después). Pero, además, la relación con la complejidad de lo escrito va a necesitar la observación cotidiana, la comparación y el análisis paulatino de variados documentos escritos colocados en las paredes y otras partes de la clase.

A lo largo de ese proceso de relación con la expresión escrita y su código es necesario que obtengan ciertos **aprendizajes significativos acerca de lo impreso**, principalmente:

.Que lo hablado puede ser escrito.
.Que lo impreso lleva un mensaje.
.Reglas direccionales convencionales: izquierda-derecha y arriba-abajo.
.Conceptos de lo que son las letras, las palabras, las frases y los signos de puntuación.

Del mismo modo se hace imprescindible el descubrimiento de aspectos y relaciones relativos a las **semejanzas y diferencias entre el habla y la escritura:**

.Fugacidad frente a permanencia.
.Sucesión temporal frente a espacial.

.Relativa lentitud en su producción frente a la instantaneidad de la captación de los escrito.
.Ejecución oral del habla frente a la ejecución manual de la escritura.

Pero nuestro trabajo va más allá de los aprendizajes puntuales, por necesarios que sean. Es objetivo de esta fase que puedan **relacionar significantes escritos con su significado**, ayudándoles en la comprensión de los mensajes expuestos y en la formación de los conceptos sustentados en ellos. Es éste un objetivo amplio y de límites imprecisos, pero que necesariamente ha de ser así.

Por último, indicar que un objetivo nuestro, tanto en ésta como en la fase siguiente, es la motivación a la escritura. Para ello una buena cosa es **hacer ostensibles los usos del lenguaje escrito animándoles a participar en ellos.** Esa participación voluntaria y motivada es posible si ofrecemos un **ambiente que les permita aprender en colaboración**, respatando la progresión de cada uno en su aprendizaje.

Plan de actuación

Enfocamos la iniciación a la escritura como otra forma de expresar las experiencias, como una vertiente más de la globalidad en que se vive la realidad. La expresión de sus emociones, vivencias, y deseos es lo que permitirá que los niños aprendan sobre el código escrito con textos que no son ajenos a su experiencia vital, con relatos que cuentan por escrito sus acontecimientos: el nacimiento de sus hermanos, sus paseos, sus accidentes, sus canciones, sus sueños....

Esta misma experiencia vital es la que permitirá utilizar de modo natural la globalización metodológica, porque globales serán los temas de donde partamos. Los temas objetos de conversación, (*el cambio de los dientes, el ratoncito Pérez, el trabajo del padre en la construcción de puentes y casas, lo que pica el sol, los canarios que cría el padre, la visita a los bomberos,la revisión del médico, etc.*) son tratados bajo ópticas diferentes y complementarias a la vez: con la observación directa del suceso, con el trabajo manual (el dibujo, la pintura, pequeñas construcciones), con la música y las canciones, con el lenguaje corporal, con la lectura y escritura y el lenguaje matemático.

La metodología a emplear en la enseñanza de la escritura en esta fase aconseja proceder en clase de acuerdo con los siguientes pasos genéricos: construcción del texto colectivo, escritura individual del mismo y elaboración de materiales para los textos

1.- Construcción del texto colectivo

Primer paso que a su vez se compone de dos momentos:
a-Selección de la temática del texto.
b-Legibilidad de ese texto. Cómo escribirlo

a-Selección de la temática del texto.

Los textos nacen de la experiencias de los niños que son relatadas en la asamblea inicial de la mañana. El tema, suceso o anécdota individual que haya suscitado gran interés o que por sus características se pueda convertir en relevante, se desarrollará con la mayor amplitud posible. Para ello conviene que los niños aporten los datos que conocen; que el maestro aporte información complementaria a nivel oral o información escrita, leyéndoles algún libro que contenga datos sobre el tema; organizando una salida breve al entorno inmediato; etc.

Ese tema destacado y tratado en la conversación se intentará expresar por escrito. En un primer momento seremos nosotros quienes lo transcribamos, con los criterios que consideremos adecuados; más tarde lo haremos en colaboración con los niños.

b-Legibilidad de ese texto.

Los primeros podrán ser textos compuestos, generalmente, de una a cuatro frases y que vayan titulados para centrar el tema a que se refieren.

Conviene que las frases sean lineales y sencillas (sujeto-verbo-complementos), pero que reflejan los distintas elementos de la escritura: *comas, preguntas, respuestas, admiraciones...* Y que las escribamos con las palabras propias del habla de los niños: con sus nombres, sus giros, sus expresiones, con frases afectivas y poco intelectualizadas,...

Es importante la redundancia. En los textos se repetirán las palabras y las estructuras que lo requieran. Esta redundancia les permitirá identificar y adi-

vinar trozos enteros en la lectura de los textos. Prácticamente estarán escritas sin referencias pronominales para favorecer la legibilidad del texto.

Una observación a tener en cuenta: los textos podrán estar escritos en un primer momento con rasgos de cursiva solamente para ir introduciendo a lo largo del curso los rasgos de mayúsculas e imprenta. Las mayúsculas podrán ir siendo introducidas con los títulos hasta ir extendiéndose y ser utilizadas en textos completos. Igual proceso se podrá seguir con la letra de imprenta para que los niños puedan acostumbrarse a utilizar los tres tipos de código más usuales.

Por último indicaremos la necesaria costumbre de que los textos los escribamos nosotros con una escritura caligráfica correcta, clara y fija. Es bueno, también, que estén orientados con una flecha al inicio de las frases y puntuados al final de ellas.

NOTA IMPORTANTE: en el proceso normal de la clase las actividades de hablar, escuchar, leer y escribir se suceden muy interrelacionadas. (Las separaciones metodologicas como las que estamos planteando ahora son artificiales, no reales. La parcelación realizada sólo pretende aclarar la exposición narrativa de momentos y aspectos metodológicos). Al proceso real que estamos describiendo ahora, corresponderían actividades sobre lectura del texto colectivo elaborado: se intenta leer el texto que ha sido escrito. Las obviamos aquí, pero las describiremos después en el apartado de lectura.

2-Escritura individual del texto colectivo.

El texto colectivo, una vez escrito en el encerado o en grandes carteles, o reproducido en tiras de papel o en folios,... es copiado, mejor dicho, los niños intentan su copia.

Ahora bien, la escritura, para poder ser realizada, requiere unas habilidades determinadas ya que precisa del uso de instrumentos (lápiz, rotulador, ...). ¿Cómo podremos escribir desde un primer momento, cuando estas habilidades en muchos casos estarán por desarrollar?

Dado que la escritura es un proceso que permite la impresión de unos signos en un soporte que los fija, plantearemos que una escritura mecánica que exija destrezas más elementales que las que exige la escritura caligráfica podrá utilizarse con anterioridad a aquella.

El desarrollo de las destrezas que requiere la escritura caligráfica se va realizando de modo acorde con el desarrollo del dibujo y el aprendizaje de la utilización de instrumentos manuales. El coloreado de dibujos, el picado, el recorte y seguimiento de puntos y los intentos de trazar rasgos para dibujar van preparando para una escritura caligráfica personal, por lo que consideramos que no hay que esperar a que las "destrezas escritoras" se hayan desarrollado para escribir con medios mecánicos sencillos.

La escritura por medio del recorte y pegado de trozos de papel escritos por el maestro, la escritura con una imprenta de etiquetas autoadhesivas, de letras de cartón o de tampones permitirán que los niños escriban mucho antes de poder dibujar las letras con rotulador o lápiz. En el centro disponemos de una "imprenta" o batería de letras de cartón adhesivas y se trabaja con ella. Las primeras copias estarán adaptadas, por tanto, al nivel de cada niño o grupos de niños. (Probablemente, la utilización de ordenadores o de máquinas de escribir estaría más acorde con los tiempos que vivimos).

Iniciaremos la escritura individual del texto con uno resumido en una frase y preparado en una ficha.

La primera será una *copia global* (primer nivel). Los niños tienden a realizarla identificando las palabras que forman la frase; frase que les habremos escrito en una tira de cartulina a cada uno.

Los niños troccarán la tira dividiéndola por palabras, primero. (LLamaremos la atención sobre similitudes y diferencias entre las palabras del texto y la escritas en la tira). Después elegirán las palabras correspondientes y, finalmente, las colocarán encima o debajo de las escritas en su texto.

Esta primera copia precisa de unas habilidades muy básicas : saber trocear papel, pegar y un desarrollo de la atención y de la percepción que les permita ir identificando los elementos que son iguales y diferentes.

El segundo paso de la copia lo podrán hacer utilizando ***una imprenta*** de cartón que permite fijar las letras impresas en unos cartoncillos a una tiras de madera por medio de velcro auto- adhesivo.(2)

(2) La imprenta se compone de un tablero con tres filas de clavos. Cada fila es para un tipo de letras: mayúsculas, minúsculas, e imprenta. Las letras están dibujadas en cartoncitos de unos 5 x 7 cm. Por el envés tienen adherido un trozo de velcro. Las letras se van colocando en tablas de unos 20 x 80 cm (y de longitudes variadas). Cada tabla tiene una tira continua de velcro que acoge al de los cartoncitos de las letras.

Esta ***copia letra a letra*** , dada su relativa dificultad deberán comenzarla copiando por parejas palabras aisladas empezando por su nombre. Primero acompañados por el maestro o por un niño que ya sepa hacerlo. Poco a poco podrán ir copiando palabras y grupos de palabras hasta poder copiar una frase corta completa.

Como la imprenta de cartón está compuesta de 3 tipos de letras(mayúsculas, cursiva e imprenta),los niños y niñas más avanzados podrán ***copiar los textos cambiando los códigos*** según las indicaciones que se les ofrezcan. Copiar en mayúsculas un texto escrito en cursiva, o en imprenta...etc.

La ***copia caligráfica*** la realizan después de un proceso muy largo de habituación y uso de útiles de escritura para dibujar y colorear. Primero deberemos esperar a que aparezca en ellos el deseo de ***imitar*** lo escrito, cosa que podremos comprobar cuando veamos que ***intentan reproducir*** los rasgos de su nombre.

Deberemos esperar a que esta conducta de imitar la escritura, comiencen a transferirla espontáneamente a los textos escritos que les escribiremos junto a sus dibujos. Estos escritos serán la transcripción de los comentarios que hacen a sus primeros intentos de dibujar y de representar la realidad.

Posteriormente, estos textos comentados y escritos por nosotros en el espacio adecuado del dibujo podrán ser repasados por ellos con rotuladores, constituyendo este ***técnica del retintado*** otro paso en el desarrollo de la escritura caligráfica.

Gradualmente podrán ***copiar*** ya la escritura del texto impresa ***en el folio*** y por último podrán ***copiar directamente de la pizarra.***

Pretendemos eliminar los ejercicios de preescritura sistemática y las copias de textos y palabras que no hagan referencia a sus comunicaciones. Pero cuando esos ejercicios puedan ser introducidos en contextos significativos, los utilizaremos al modo que creamos más adecuado.

Este proceso que hemos descrito lo utilizaremos para ir motivando sus intentos de escribir. Procuraremos recoger estos materiales fechados en una carpeta de escritura que nos permitirán observar e ir conociendo sus niveles de apropiación del lenguaje escrito.

3-Fabricación de materiales para trabajar los textos

Pasaremos a reproducir el texto elaborado en papel continuo y lo colocaremos en grandes carteles en la pared que puedan permitir su obsevación y lectura desde cualquier punto de la clase.

A continuación escribimos el texto 2 veces más en tiras. Una para servir de modelo individual para los niños y otra más pequeña para partirla en palabras y guardarla en un sobre que servirá para hacer actividades de componerlas como puzzles, respecto al modelo anterior.

También se puede reproducir el texto en folios (adaptándolo y preparándolo) para un trabajo individual . Con ellos preparamos libros (*gigantes* con una misión colectiva, e *individuales* para trabajo personal)

Prepararemos imprentas de cartón con velcro autoadhesivo y de etiquetas autoadhesivas para que puedan escribir los niños que no tienen un adecuado desarrollo grafomotor .

4-Cómo motivaremos el uso libre de la escritura

-Preparando momentos en los que puedan leer a los demás lo que han escrito en casa.

-Organizándolos por parejas para que puedan ayudarse en sus intentos de escribir en el día dedicado a la escritura personal.

-Preparando *la caja de las notas*, que les permitirá intentar escribir los recados y quejas que necesiten para sus relaciones sociales en la clase. Esta caja de las notas se convertirá en el buzón de la asamblea posteriormente,que recogerá los temas de orden relacional, y sus propuestas de organización ya en 2º curso.

-Animándoles a contar sus cosas que luego verán reflejadas en la vida diaria de la clase y en el periódico escolar.

-Buscándoles corresponsales con los que poder mantener correspondencia para intercambiar sus escritos .

Esa animación les llevará a expresarse mediante lo que ellos saben de la escritura. Sus escritos espontáneos reflejarán los conceptos que van adqui-

riendo, sus conocimientos de los rasgos y giros de la escritura, de la organización escrita en líneas, de la distribución espacial de los escritos y los dibujos en la página y su conocimientos de la escritura como un medio que les permitirá expresar los significados que ellos deseen.

Por medio de estos escritos tomaremos datos que nos permitirán en lo posible, proponer las actividades escolares más adecuadas para cada momento evolutivo.

Al final de esta fase los niños expresan sus pensamientos con textos que están escritos con su propio código personal. Esta codificación creativa dará luego paso paulatinamente a la codificación convencional, entrando ya en la fase de autonomía escrita.

Guardar sus estos escritos espontáneos en una carpeta especial como archivo en la escritura, sirve para hacer el seguimiento de su evolución personal.

Fase autonoma

Se entra en esta fase a medida que se van desarrollado progresivamente las habilidades necesarias para analizar la cadena hablada. El conocimiento de la relación que existe entre las letras y los sonidos lleva a establecer una correspondencia fija que se ajusta a la convencional .Es un periodo de tanteos y de aproximaciones en la escritura de los textos.

Es ésta una fase en la que, desde el punto de vista metodológico, es necesario que:

-Comiencen a expresar por escrito algunas cosas de las que antes expresaba por el canal oral.

-Practiquen las habilidades sobre segmentación que requiere la reflexión sobre su propio pensamiento y la conversión de aquél en lenguaje,reflexionando sobre las palabras y los sonidos que los componen.

-Conozcan y automaticen los convencionalismos del código.

-Se inicien en la autocorrección de sus escritos releyendo para mejorar su propia expresión.

El texto libre . Tratamiento metodológico

Animaremos a los niños a expresar por escrito sus pequeñas anécdotas primero y cuentos después. Estos pequeños escritos serán leídos por los niños a los demás compañeros, en un tiempo del horario escolar fijo, dedicado a esta actividad.

Independientemente de que sean leídos públicamente está la lectura que cada niño hace de su texto con nosotros. Comentamos con él el contenido, sin incidir demasiado en los errores; lo que primaremos será su deseo y su interés por escribir. Los textos reescritos por nosotros, multicopiados y grapados servirán para hacer con ellos pequeños "libritos de lectura", que pueden ser trabajados como libros de lectura, dibujo y copia.

Con la escritura de sus propios textos el niño va aprendiendo a escribir. El desarrollo de la escritura autónoma pasa por varias etapas o niveles que reflejan una creciente habilidad para codificar el pensamiento. Organizamos las actividades en función de esas etapas. Sabemos que esas etapas forman parte de un proceso general de desarrollo de la escritura y que no son compartimentos estancos, como también sabemos que un niño que está en una etapa determinada puede presentar datos de la etapa anterior e ir manifestando rasgos de la siguiente.

Así, un niño que está en la etapa de la palabra puede seguir codificando creativamente en mayúsculas, o que estando en el etapa de codificación inicial de frase, gustarle escribir escribir el nombre de los elementos que forman sus dibujos al lado de ellos.

Una clasificación de esas etapas puede ser:

Etapa 0-

Los niños expresan sus pensamientos por medio de combinaciones de varias letras del alfabeto perfectamente escritas que no se rigen por las correspondencias grafo-fonéticas adecuadas. Estas combinaciones pueden formar un grupo compacto a imitación de las líneas de la escritura, o formar grupos, que imitan la separación de las palabras en la frase: **codificación creativa.**

Este momento de **codificación creativa** es el último de la fase dependiente y refleja lo que el niño "ya sabe" sobre la escritura y lo que necesita para

Con la escritura de sus propios textos el niño va aprendiendo a escribir. El desarrollo de la escritura autónoma pasa por varias etapas o niveles que reflejan una creciente habilidad para codificar el pensamiento. Organizamos las actividades en función de esas etapas. Sabemos que esas etapas forman parte de un proceso general de desarrollo de la escritura y que no son compartimentos estancos, como también sabemos que un niño que está en una etapa determinada puede presentar datos de la etapa anterior e ir manifestando rasgos de la siguiente.

Así, un niño que está en la etapa de la palabra puede seguir codificando creativamente en mayúsculas, o que estando en el etapa de codificación inicial de frase, gustarle escribir escribir el nombre de los elementos que forman sus dibujos al lado de ellos.

Una clasificación de esas etapas puede ser:

Etapa 0-

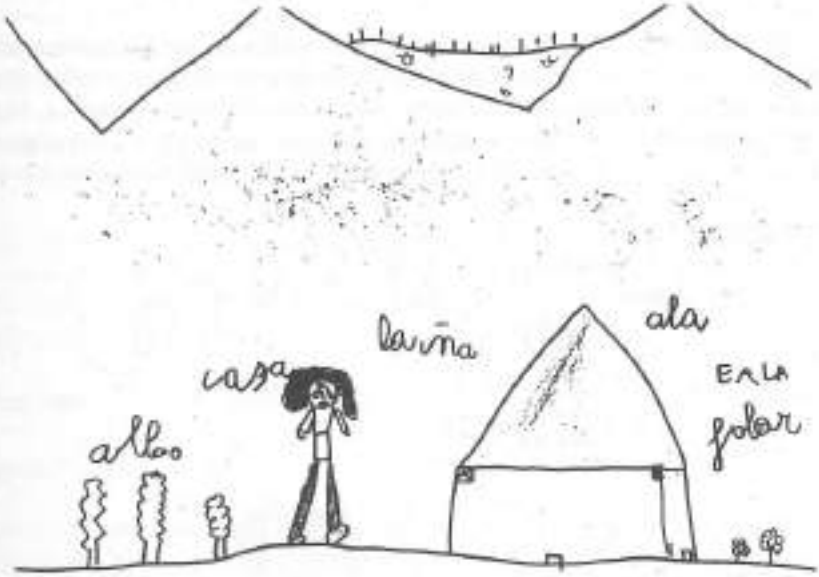
Los niños expresan sus pensamientos por medio de combinaciones de varias letras del alfabeto perfectamente escritas que no se rigen por las correspondencias grafo-fonéticas adecuadas. Estas combinaciones pueden formar un grupo compacto a imitación de las líneas de la escritura, o formar grupos, que imitan la separación de las palabras en la frase: **codificación creativa.**

Este momento de **codificación creativa** es el último de la fase dependiente y refleja lo que el niño "ya sabe" sobre la escritura y lo que necesita para seguir evolucionando. Por la interrelación que existe entre la lectura y la escritura, este niño necesitará ir conociendo las correspondencias grafo-fonéticas para que pueda reflejarlas en la escritura.

A nivel de lectura, es conveniente seguir desarrollando una metodología global avanzando a los niveles últimos de análisis, para que el niño pueda retomar esa información e introducirla en sus escritos.

Etapa 1

El niño sólo escribe palabras. Pone el nombre a algunos dibujos que acaba de realizar pudiendo cubrir con ellos parte de la representación. (Estos nombres pueden no estar escritos con corrección. P.e. alo por árbol)



Sus producciones en esta etapa manifiestan que no escribe, porque no puede hacerlo, ni la frase más elemental, aunque su pretensión al ir escribiendo haya sido contar una pequeña anécdota bien estructurada sintácticamente.

En este caso intenta escribir las palabras claves del texto o las semánticamente llenas eliminando las palabras nexo o función.

A nivel lector estos niños están en fase inicial de automatización, reflejando su escritura sus conocimientos del código y de la combinatoria formal.

La metodología adecuada para este nivel, pasa por seguir promoviendo la automatización lectora individual, manteniendo la lectura dependiente del adulto, seguir manteniendo el trabajo de escritura de la fase dependiente, indicado anteriormente y favorecer el fortalecimiento de su nueva técnica, dándole ocasiones para practicarla diariamente, poniendo nombres a sus trabajos y etiquetando dibujos.

Intentaremos evitar en esta etapa el estudio repetitivo y monótono de las combinaciones silábicas y fonéticas, así como la utilización monótona del dictado para que el niño reproduzca las palabras correspondientes a la serie que el maestro quiera enseñar. El dictado lo utilizaremos como una técnica de ayuda al niño que pregunta cómo se escribe tal cosa.

En este momento, cuando los niños nos pidan ayuda para escribir algunas palabras, deberemos utilizar ese gran archivo mural de palabras que constituyen los carteles de la clase para indicarle que busque esa palabra si está en alguno de ellos o para orientar su atención hacia alguna palabra que contenga ese rasgo fonético y silábico que necesita; evitando en lo posible darle la respuesta y poniendolo en el camino adecuado para que pueda resolverlo sólo.

La observación de las palabras escritas (de sus intento de escribirlas,p.e. alo por árbol en el ejemplo anterior), debe ser un indicativo de sus necesidades de conocimento. Pero ésto no debe ser interpretado así con rigidez llevándolo a un exhaustivo análisis y estudio de los elementos que le faltan, por considerar que no los ha escrito por desconocimiento de ellos;unos instantes después puede escribir palabras que contengan esos fonemas y combinaciones silábicas.

Etapa 2

Puede escribir un pequeño **texto sin ayuda.** La extensión del texto es bastante pequeña; sólo alguna frase o un par de ellas coordinadas por la conjunción y que es el elemento que cohesiona el texto. Suelen carecer por completo de cualquier signo de puntuación

En algunos textos correspondientes a esta etapa se puede observar que:

-Las correspondencias grafema-fonema no son exactas en su totalidad.

-Que está iniciando la separación de palabras en una frase.

-Que sustituye fonemas.

-Que elimina fonemas y sílabas.

-Que no mantiene la linealidad de la estructura, haciendo retrocesos mentales que también escribe.

Etapa 3

Los textos de este momento expresan una relativa fluidez para expresar el pensamiento por medio de la escritura, escribiendo las frases linealmente sin regresiones. Estos textos tienen ya afianzada la ortografía natural y los niños manifiestan un dominio completo de la separación de las palabras en la frase,

excepto en los pronombres átonos que anteceden a los verbos que se mantienen unidos a ellos.

Los textos pueden estar formados por un gran número de frases. La cohesión entre ellas la realizan por medio de la conjunción y por los adverbios de tiempo *después, entonces y luego.*

El Ponchi

El sábado fui a Otero.
Vi unos Ponchos y unos Ponds.
Un Ponds rojo me dió un susto.
Mi tío se rió y yo le dije:
-¿Por qué te ríes?
Y mi tío me dijo:
-Porque te iban a coger.
Pero no pasa nada.
Y mi tío me dijo también:
-Pero si te caes, te pillan.
Y yo le dije:
-No, yo no me caigo.
-Pero... no eres tan lista.
Y yo le dije:
-¿Y tú qué sabes?
Y mi tío me dijo:
-¿Tú crees que yo no voy a saber eso?

¿Qué podemos observar además en estos textos?

-Que siguen manteniendo sus textos como un gran bloque compacto sin ninguna separación gráfica, o con un inicio de separación que revela las dificultades de ajustar las nociones semánticas con las gramaticales.

Son típicos los textos que presentan cada línea de la escritura acabada en punto, o que están puntuados en cualquier lugar que no corresponde al final de la frase.

-Que se interesan por la ortografía convencional al haber superado ya la dependencia que los ataba al proceso más elemental de la decodificación.

- les lleven a reflexionar sobre el concepto de frase a través de su experiencia práctica de expresarse a través de unidades de sentido completo. Es el momento de comenzar a hablar sobre signos de puntuación elementales, convenciones sobre el uso de las mayúsculas y observación de las palabras que componen la frase.

- permitan trabajar el sentido global de los textos y las frases como componentes esenciales en ellos. El trabajo sobre entonación al relacionar la lectura oral con lo escrito en el texto, permitirá iniciar la partición en frases de esos bloques compactos que constituyen la forma inicial de escribir sus textos.

La relación entre la lectura y la escritura:

Los niños y niñas a través de los cuentos y de sus propios textos se están preparando para dominar el medio escrito y las reglas y técnicas que lo constituyen. La escritura como un medio de transmitir los significados deberá ser completada con tareas de lectura. Algunos estudios indican que la comprensión lectora es la actividad que está más relacionada con la expresión escrita y que es la actividad didáctica que parece ser más efectiva para la adquisición del código.

Para ello y por ello, en la organización de la clase procuraremos un espacio horario diario que denominaremos como "Biblioteca" para que los niños y niñas lean los libros que forman la dotación de la clase. Esta franja horaria destinada a la lectura recreativa nos llevará a incrementar continuamente los fondos del colegio para satisfacer las demandas de lectura.

Deberemos dinamizar y animar estas lecturas con la organización de actividades que lleve a los niños a leerlos y a crearles el interés hacia ellos. La presentación de libros por parte de los niños que los hayan leído, la lectura en alta voz de capítulos divertidos e interesantes que les anime a terminar de leerlos por ellos mismos y la creación de un ambiente agradable y acogedor de club de lectura pueden ser una parte de la dinámica que favorezca la lectura.

Sin embargo aunque esté planteada en este punto como un elemento que favorece el desarrollo escrito no llevaremos a los niños a hacer resúmenes de los libros que leen como una actividad sistemática después de cada lectura.

Esta actividad puede contribuir por lo difícil, a lograr el efecto contrario, a frenar el deseo de leer.

Preferimos que las adquisiciones sobre código escrito realizados a través de la lectura recreativa se realicen de manera natural. Ya tendremos ocasiones de intervenir en el aprendizaje, en las sesiones de escritura posteriores a las lectura dirigidas de los textos que propongamos a los niños durante el periodo escolar.

La lectura

La consideramos como un proceso evolutivo e interactivo y que tiene una función comunicadora. Su aprendizaje está basado en el desarrollo oral del niño al que posteriormente enriquece contribuyendo ambos al desarrollo del pensamiento.

La lectura es un proceso interactivo entre un lector y un texto. El este proceso el lector construye los significados desde su experiencia y conocimientos previos que tiene de los contenidos, contextos y funciones de los mensajes.

La lectura junto a la escritura que le acompaña constituye una actividad muy bien estructurada, cuyo ejercicio permite un desarrollo simultáneo de una serie de aptitudes y habilidades fundamentales: percepción visual, percepción auditiva, percepción táctil, control de sí mismo y que desarrollan la capacidad de atender, la capacidad de seguir con los ojos, la coordinación ojo-mano,las relaciones espaciales,la organización del pensamiento, orden, simbolismo y aptitudes verbales.

En el proceso de enseñanza -aprendizaje de la lectura nos basamos en unos principios que nos llevarán a una organización de la clase que posibilite desarrollarlos.

Estos principios son:

1-Su aprendizaje está **basado en el desarrollo del lenguaje oral del niño,** manteniendo una relación dialéctica con el en su evolución.

2-Precisa de una **relación de comunicación personal positiva** entre el enseñante y el aprendiz y entre éste y los demás compañeros.

3-Precisa de la presencia de **materiales escritos en torno al niño** para que pueda observarlos, compararlos y hacer las deducciones necesarias par apropiarse de él y conocer sus secretos.

4-Tiene una **vertiente ideovisual** (de captación global de los significados, del *código largo*) y otra de decodificación de los mensajes(conocimiento del *código corto*).

5-Está basado en la **imitación de modelos** lectoescritores y en la **interiorización de los mismos.**

Vamos a desarrollar este subbloque refiriéndonos a los siguientes puntos:

-Fases en el proceso de aprendizaje de la lectura de los niños:Fases dependiente y autónoma.

-Organización escolar de los recursos materiales y humanos para favorecer ese aprendizaje:Biblioteca,modelos lectores e interrelaciones lectoras.

Fase dependiente

Es la primera fase que se da en la lectura, en la que el niño necesita de un lector que le sirva de guía y de modelo. Vamos a desarrollarla en dos etapas. Estas etapas no tienen por qué ser consideradas como sucesivas, excepto en el primer periodo que debe ser exclusivamente global.

1ª etapa: GLOBAL.
2ª etapa: ANALISIS

Las actividades que realiza el niño durante la fase dependiente le permiten ir adquiriendo muchos conceptos que se dan en lo escrito como:

1-Que lo **impreso lleva un mensaje.** Que son las palabras y no los dibujos los que cuentan la historia.

2-**Cómo se orientan los libros.** Cuál es la parte delantera de un libro.

3-**Las reglas direccionales.** Que cuando se lee se avanza de izquierda a derecha y al final de la línea se vuelve a la izquierda de la línea siguiente. Esto en lectura integral. Hay otros tipos diferentes de lectura que se utilizan cotidianamente que tienen otras reglas direccionales, como la de rastreo al buscar algún elemento de un listado, lecturas superficiales al buscar en catálogos..etc,

4-**Lo que son las letras.** Que las palabras se dividen en letras que son de diversos tipos, minúsculas y mayúsculas que pueden mantener variaciones.

5-**Lo que son las palabras.** Superpatrones que se pueden señalar como entidades separadas.

6-**Lo que son los signos de puntuación.**

7-**La relación que existe entre lo oral y lo escrito.**

8-**Una toma de conciencia fonológica, de las palabras y de las estructuras sintácticas.**

9-**Un inicio de la adquisición de un código largo.**

10-**Trabajar sobre código corto**, deshaciendo y rehaciendo las palabras, utilizando las aportaciones del silabismo y la fonética, así como de una toma de conciencia sistemática de cómo se producen los sonidos para analizarlos, producirlos conscientemente e interiorizarlos después.

En su proceso de relación con los textos escritos el niño pasa desde un estado de captación global e indiferenciado de los elementos que componen el texto hasta otro en el que ya puede aislar y distinguir las unidades del lenguaje. Vamos a ver esas dos etapas.

1ª etapa: GLOBAL

En el apartado de escritura, en la fase dependiente, indicábamos cómo preparábamos los materiales de lectura que partiendo de sus nombres podían ser textos que estuvieran adecuados al nivel de evolución lingüística de los niños y niñas.

Ese texto preparado por el maestro en la pizarra,es presentado a los niños haciendole a los niños **un anticipo del contenido**, que les ayude a centrar el pensamiento en el tema al que hace referencia.

El trabajo sobre lectura persigue que los niños utilicen para leer también otras estrategias diferentes a la decodificación. Como ya indicábamos en el bloque correspondiente a la comunicación oral y en el subbloque de la comunicación escrita,la activación de los conocimientos intuitivos que tienen los niños sobre la semántica, la morfología y la sintaxis les permite utilizar también para leer estrategias basadas en la adivinación y en la anticipación de los contenidos.

Para poder ayudar a los niños a leer así, los textos están escritos con títulos, con mucha redundancia y con una temática de la que conocen los contenidos, el contexto y el lenguaje porque han salido de sus propias experiencias.

Ese texto preparado por el maestro en la pizarra es presentado a los niños haciéndoles un **anticipo del contenido**,para ayudarles a centrarse en el tema al que hace referencia. Posteriormente les proponemos que lo **observen** para ver si conocen alguna palabra, algún elemento, o para leer lo que sepan. En los primeros textos ,como mínimo, suelen ya empezar a reconocer sus nombres que frecuentemente forman parte de esos textos.

El siguiente paso , una vez recogidas todas las aportaciones de los niños (que conocen ya el tema del escrito), es el de adivinar y **anticipar** la lectura del texto. Como los niños leen señalando con unos palos largos el trozo de escritura que van comentando en alta voz, los maestros podremos observar en esta lectura inicial lo que saben de las relaciones entre lenguaje escrito y hablado.

Unas veces silabean una palabra para adaptarla a las divisiones del texto en palabras; otras veces se sorprenden de que hayan terminado de "leer" y todavía les quede texto para el que no tienen palabras; esto los obliga a buscar estrategias para hacer coincidir la duración de la emisión del texto oral con el texto escrito, llevando a algunos a alargar el sonido de una palabra hasta que terminan de señalar el texto.

Después de esta lectura por algunos niños leemos ya el texto y los niños lo repiten. Las siguientes actividades son ya actividades de escritura. Los pri-

meros meses de lectura son eminentemente globales y permiten que el niño vaya conociendo muchos de los elementos implicados en la lectura.

La lectura se ve beneficiada por los trabajos que sobre el lenguaje oral se han presentado en el apartado correspondiente. Los juegos de silabismo, los juegos sobre pronunciación de sonidos, influirán para que los niños centren su atención sobre las relaciones entre el lenguaje hablado y escrito.

A continuación presentaremos varios juegos y actividades que se pueden hacer en esta primera fase de lectura global. Los ejercicios están planteados sobre el siguiente texto:

Pedro ha traído una maceta

¿QUE PODEMOS HACER CON ESA FRASE O CON CUALQUIER OTRO TEXTO QUE YA PODEMOS LEER GLOBALMENTE ?:

-Leería según secuencias rítmicas distintas,palmeando o golpeando con algún instrumento sincronizadamente a la lectura de cada palabra.

-Ejercicios destinados a observar los componentes de la frase.

Podemos hacerle reflexionar sobre el sentido de la flecha que se corresponde con el sentido de la frase. Dónde empieza y dónde termina.

Cuántas palabras tiene y las podemos contar. Podemos resaltar el tamaño de las palabras haciendo unas rayas debajo de ellas. Quedarán rayas largas y cortas y más tarde medianas (cuando éste término sea conocido) que se corresponderán con las palabras largas cortas y medianas.

Les pediremos que se fijen en los rasgos de las letras, si suben y bajan y que les pediremos que los señalen...Etc,

-Escribir la frase en una tira para colocarla en la parde. Esa frase debe ser leída periódicamente por los niños en grupo y cuando ellos quieran hacerlo voluntariamente individualmente.

-Escribir la frase de nuevo en dos tiras más pequeñas. Una para hacer juegos con ella cuando se vayan acumulando otras frases diferentes y la segunda para meterla en un sobre y hacer con ella trabajos de lectura conforme componen el puzzle respecto al modelo de la pared.

-Dibujar la frase..En el dibujo deberán aparecer los elementos fundamentales que encierran su clave significativa: *Pedro, maceta,* la acción de traerla y plantarla.

-Dramatizar la frase. Un niño puede representar que trae una maceta y los niños señalan la tira que lo expresa.

-Preparar una ficha con un dibujo relacionado con el tema y con la frase que trabajamos y la frase impresa en ella en el tipo de letras que hayamos elegido para trabajar en la clase.

-Escribir la frase en una tira de cartulina de color para que los niños la corten en palabras, la compongan y peguen debajo del modelo impreso en el papel. La tira deberá llevar las palabras PEDRO y MACETA repetidas para que las peguen en el lugar correspondiente del dibujo

-La frase puede ir escrita en diferentes disposiciones gráficas: Horizontal, vertical, diagonal o imitando el dibujo de una maceta, por ejemplo. La presentación de la frase puede estar dispuesta en las partes lógicas que lo forman: Separar el Sujeto del Predicado o el sujeto y el verbo del objeto directo. Así puede estar presentada:

a)_PEDRO
HA TRAIDO UNA MACETA.

b)_PEDRO HA TRAIDO
UNA MACETA.

c)_PEDRO
HA
TRAIDO
UNA
MACETA.

d)_PEDRO
HA
TRAIDO
UNA
MACETA.

MACETA
P
E
D
R
O
A
N
U
HA TRAIDO

-Escribir la frase con su título en diapositivas para proyectarlas y favorecer la velecidad lectora.

-Aislar las palabras PEDRO Y MACETA. Presentarla repetidamente fuera de su contexto. Los niños la leen en silencio. Para verificar la comprensión se pueden señalar los significados.

-Ejercicios de discriminación:Presentar las palabras anteriores entre otras palabras parecidas a ellas en su comienzo, medio o final.

Así por ejemplo puede presentarse una ficha con la fotocopia de la foto de PEDRO para que reconozca e identifique su nombre entre las palabras PIEDRA-LADRO-PEGO-PEDRO por ejemplo.

La palabra MACETA puede ser reconocida e identificada entre las palabras MALETA-PESETA-RECETA-MACETA,por ejemplo.

Hacer fichas con estas palabras para formar ficheros con ellas. Por una cara de la cartulina podrá ir el dibujo o foto. Por la otra la palabra.

La primera clasificación de estos ficheros puede ser inicialmente de NOMBRES, ACCIONES y COSAS. Al primer sobre o caja pertenecería la palabra PEDRO, al segundo TRAER Y PLANTAR ,al tercero MACETA o LA MACETA.

-Fotocopiar esas fichas en cartulinas para engrosar El Libro de Lectura individual de cada niño ;éste deberá irse incrementando con las frases y textos que periódicamente vayamos trabajando. Este Libro de Lectura puede y debería ser leído en casa con los padres y enriquecido en los cursos posteriores .

-Hacer juegos de INTERCAMBIO DE PALABRAS que estructuralmente puedan corresponder entre la frase que estemos estudiando y las palabras que formen parte ya de nuestro archivo.

De PEDRO HA TRAIDO UNA MACETA podemos intercambiar los nombres de los niños o los carteles que correspondan a objetos que estén rotulando los enseres escolares. Es posible con la práctica cambiar también las acciones:

PEDRO	HA	TRAIDO	UNA	MACETA.
ISABEL	HA	ROTO	UNA	MESA.
RAQUEL	HA	PINTADO	UNA	PUERTA.
PAQUITO	HA	RECORTADO	UNA	SILLA.

Estos juegos permiten jugar con el lenguaje como si fuera un objeto y permiten leer y formar nuevas frases escritas utilizando los conocimientos que los niños tienen del lenguaje oral y los que ya tienen del lenguaje escrito para enriquecerlo y multiplicarlo. Así considerado, este juego puede ser una auténtica imprenta en la que la unidad de análisis es la palabra.

-Jugar a BINGOS .Tanto con las tiras que habíamos duplicado como con las palabras que aislamos de las frases. Así por ejemplo:

Bingo de frases: Se pueden escribir en una cartulina dividida en cuatro partes cuatro frases diferentes. Se entrega una cartulina con distintas combinaciones de 4 frases a un grupo de 4 niños. Una persona (Niños o maestro) lee una frase. El grupo que la tenga la recibe como premio y la coloca sobre la zona correspondiente. Se va repitiendo el juego hasta que gana un grupo con las 4 partes de la cartulina completas. El grupo que gana lee las frases en el nuevo juego. Se intercambian las cartulinas y se vuelve a comenzar.

Otro Bingo de frases: Se reparten dos tiras a cada 2 niños que leen al recibirlas. Una persona lee en alto una frase y los niños que la tienen le dan la vuelta. Gana la pareja que ha vuelto sus dos frases en primer lugar. Ellos tendrán como premio ser los que dirijan el juego siguiente después del cambio de las tiras entre los niños.

Bingo de palabras: Se entrega a cada grupo una cartulina dividida en 4 partes con 4 palabras diferentes de las que estamos estudiando escritas en ella.

Del sobre de las palabras se sacan las correspondientes al juego y se van leyendo e incorporando como premio encima de la zona de la cartulina correspondiente. Gana el grupo que haga bingo en primer lugar. Se intercambian las cartulinas los grupos y se recomienza el juego. Leen las nuevas palabras los ganadores anteriores.

-Lectura de una frase que está mezclada con otra conocida. Escribir la frase con las palabras esparcidas y desordenadas por la pizarra y mezcladas con otras palabras que aún siendo conocidas no pertenezcan a ella . El maestro señala rápidamente con "el palo de leer" las palabras que forman la frase y los niños tienen que saber a qué frase o texto se refiere.

Por ejemplo:

HA TRAIDO

MARIO

DEL

PEDRO **UNA** **MALAGA**

ES **MACETA**

-Identificación de los rasgos distintivos de las palabras aisladas o reforzadas por el contexto.

Para ello podemos escribir la frase:PEDRO HA TRAIDO UNA MACETA. A continuación borramos horizontalmente algunas partes de sus componentes y dejamos que los niños "adivinen" y lean el texto que hemos interferido.

Puede quedar así: PEDRO HA TRAIDO UNA MACETA.

Esta misma actividad se puede realizar manchando o borrando algunas letras de las palabras aisladas o de la frase en su conjunto.

Puede ser así:

PEDR UNA MACET

PEDRO HA TRAIDO UNA MACETA.

Dado que estas actividades suponen buscar en la memoria individual lo que se conoce de las palabras, deben algo tardías porque primero deben fijar las palabras completas.

S D

P L I O

E A

I V R

-Lectura de una palabra que tiene sus letras mezcladas con otra ya conocida. Similar al trabajo de identificar una frase mezclada con otra anterior ,puede hacerse un juego de mezclar las letras que formen dos nombres diferentes .Así, por ejemplo:

-Aún cuando esta fase a la que nos estamos refiriendo, es una fase eminentemente global, los ejercicios de escritura caligráfica o de copia por medio de la imprenta van orientados a favorecer un análisis inicial. Este ir observando los componentes de las palabras puede verse favorecido jugando a Dividir las palabras que componen la frase en sílabas.

Así podría ser:

Ante el texto: PEDRO HA TRAIDO UNA MACETA, podemos ir fijándonos en algunas palabras de ella por ejemplo en PEDRO y en MACETA.

Este ejercicio ya lo hemos hecho anteriormente con otros objetivos. Ahora podemos enriquecerlo con un juego de este tipo:

Podemos borrar el resto de la frase delante de los niños y dejar solamente la palabra requerida.

Podemos decir a los niños :Vamos a leer esta palabra despacio y vamos a jugar a buscar otras palabras que se le parezcan.

Palmeamos en sílabas esta palabra y la escribimos :PEDRO. La leemos y tapamos con la mano la sílaba final.

Repetimos un par de veces el proceso y entonces podemos decir a los niños: A ver ..¿Quién sabe cómo empieza la palabra PEDRO que tenemos aquí escrita?

...Ante la respuesta dada por ellos mismos o sugerida por nosotros...PE ..Podemos decir :Vamos a decir palabras que empiecen como PEDRO . ...PEPE..por ejemplo. Entonces podemos hacer una ronda de intervenciones de los niños con sus respuestas a este problema. Posteriormente pueden ir escribiendose estos listados debajo exactamente de la palabra generadora de la actividad para que perceptivamente vean esa correspondencia.

Estos ejercicios quedarían acabados en este punto y no se pasaría en este momento a hacer ejercicios de silabismo porque no se persigue el conocimiento del código corto silábico en esta fase. Sólo ir tomando conciencia de los componentes silábicos de las palabras.

Es posible hacer muchos de estos juegos con una frase.

Progresivamente el trabajo con distintas frases va aumentando las posibilidades de poder observar,comparar e identificar los elementos contenidos en ellas. Los ejercicios de análisis se enriquecen:

-Observando si se parecen las palabras que estén escritas en ellas.
-Buscando trozos iguales en las palabras que puedan estar situados al principio al medio o al final.
-Localizando monosílabos.
-Localizando las palabras "tales."..
-Formación de frases nuevas con las palabras de los carteles.
-Haciendo dictados globales sacando las palabras de los carteles de la clase.

Con la práctica de estas actividades podemos ya entrar de lleno a describir la segunda etapa de esta fase dependiente:

2º etapa: ANALISIS

Esta etapa puede darse como fase aislada o como un paso más dentro de la fase global. Pretende que los niños tomen conciencia de la forma en que hablan y adquieran habilidades que les permita analizarla y transcribirla posteriormente.

En la edades a que nos estamos refiriendo, el habla en la mayoría de los niños, está bastante automatizada. El detenerse a reflexionar cómo se producen los sonidos y la relación que estos mantienen con los grafemas permitirá conseguir una exactitud lectora base para acceder a una autonomía lectora.

El punto de partida será la observación de cómo 'es y cómo funciona la máquina de hablar. Dado que en el habla intervienen tanto la respiración como los órganos bucales y fonatorios, un elemento de trabajo fundamental es la ejercitación y la toma de conciencia de estos elementos:

a-Movimientos respiratorios: inspiración-espiración.

b-La boca. Sus zonas:Exterior(los labios)
Interior:(los dientes)
El paladar(duro, blando y velo del paladar)
La lengua(borde, centro y zona posterior)

c-Los caminos del aire: Boca y nariz

d-Las cuerdas vocales: Vibran.....Ruido
Quietud.....Silencio.

Estos 4 puntos darán lugar a un montón de juegos y ejercicios:Practicar lo que se puede hacer cuando sale el aire de los pulmones, pararlo, estrechar el camino de expulsión, palpar y sentir las vibraciones de las cuerdas vocales, jugar a hacer movimientos de la lengua, a conocer por medio de ella cómo es el paladar...

El campo de los sonidos a imitar e inventar es variado y divertido. Al final tendrán que saber que de esa gama de posibilidades, para aprender a leer, nos interesan unas cuantas combinaciones, las que corresponden a cada sonido de la lengua, compuesto por una característica de los puntos anteriores.

El recurso que utilizamos para poder analizar los sonidos es ralentizar del lenguaje para poder pararlo en el momento que nos interese.

Los pasos generales que hacemos para realizar análisis fonéticos son los siguientes:

1- Seleccionar una frase y leerla
2- Seleccionar una palabra contenida en ella y aislarla.
3- Inspiración y lectura de esa palabra ralentizada.
4- Inspiración, volver a leerla y borrar la última sílaba en el momento de ir a pronunciarla.
5- Repetir el paso 4 en caso de que tenga más de 2 sílabas.
6- Inspirar y ralentizar la lectura de la 1º sílaba para aislar el fonema inicial y observarlo.
7- Practicar el punto y modo de articulación de ese fonema.
8- Práctica sobre silabismo. Unión de VC-CV
9- Volver a reconstruir la palabra.
10-Reintroducir la palabra en la frase y leerla.

En este periodo los niños deben aprender que se leen las letras sucesivamente de izquierda a derecha.

El orden de presentación de los fonemas no es fijo. El criterio es el de la utilidad lingüística y el de la facilidad fonética. Los fonemas labiales, dentales y linguodentales son los más fáciles y visibles. Los velares y palatales por posteriores y no visibles los aplazamos para cuando los niños tengan ya una práctica inicial,a no ser que alguna situación requiera su trabajo.

El estudio de los fonemas tampoco tiene por que ser exhaustivo y ser realizado con una sistematicidad implacable. Pueden ser presentados,aplazados

y vueltos a retomar posteriormente. Puede trabajarse uno o varios según el texto y las circunstancias lo requieran.

Otras actividades siguientes a la presentación de cada fonema pueden ser:

-Buscar palabras del lenguaje oral que tengan ese sonido.
-Clasificarlas silábicamente.
-Completar palabras a las que le falte ese fonema.
-Poner el nombre a dibujos.

Para que los niños utilicen al leer no sólo esta estrategia de la descodificación que estamos describiendo sino también las otras que les posibilita el contexto, procuramos no sobredimensionar este etapa de análisis llevando a los niños a leer demasiadas palabras aisladas de los textos de los que forman parte.

Esta fase analítica se va completando con la práctica y la automatización de esos fonemas estudiados que se va realizando progresivamente. Estas prácticas las realizamos con los mismos textos antiguos y nuevos de la clase que se van produciendo conforme los niños y niñas van intentando expresarse por escrito. Estos textos se revelan como elementos que posibilitan una lectura completa:

1º-Haciendo posible la "inmersión" en un medio escrito.
2º-Haciendo posible el análisis.
3º-Haciendo posibles la práctica y la automatización lectoras.

Fase de autonomía

Es la fase en la que entra el niño cuando conoce las claves del código y puede leer un pequeño texto sin ayuda.

En este apartado vamos a describir los contenidos que trabajaremos, la metodología general que intentaremos concretar y los tipos de textos que utilizaremos para leer.

Las actividades de lectura de esta fase permitirán:

.Trabajar las ideas fundamentales que subyacen en la estructura de los textos escritos narrativos: (*Elementos relevantes*:Personajes, escenario, problema, acción, resolución y tema; *Relaciones temporales*: Inicio, desarrollo y

final; *Relaciones de causa-efecto*: qué hechos son producidos o son consecuencia de otros; *Elementos secundarios* de las historia y la *distinción entre lo real y lo imaginado* : lo posible y lo fantástico)

.Iniciar un proceso de lectura activa, que les lleve a elaborar el significado de los mensajes escritos, basándose en sus ideas previas y experiencias para hacer adivinaciones, anticipaciones e inferir ideas sobre aquellos.

.Animar a la lectura habitual de pequeños libritos desde una óptica de ocio y disfrute.

.Comenzar la lectura de textos informativos publicitarios que se usan en la vida diaria: textos escritos en los artículos de consumo habitual,caja de galletas,de huevos,de bollería infantil o en los envases de sus juguetes.

.Empezar a la leer pequeños textos que indiquen seguimiento de instrucciones, como los de pequeñas recetas muy sencillas como el modo de hacer una macedonia, hacer palomitas o ensaladas....

Textos fundamentales para esta etapa:

Los textos que le ofrecemos para leer en esta etapa están adecuados al progreso de sus habilidades lectoras; por ello vamos presentándoselos con una relativa progresión.

*Las primeras lecturas son fundamentalmente **sus textos y los de sus compañeros**, que por sus características son textos muy legibles y por lo tanto fácilmente comprensibles.

Otros textos que en esta etapa le ofrecemos son **pequeños textos narrativos de la poesía popular tradicional que por su contenido, estructura lineal de sus versos, el número de palabras de cada estrofa y por su vocabulario entroncan con las características que poseían los textos con los que han aprendido a leer.

Estos sencillos primeros textos pretenden facilitar la comprensión en estos momentos en los que su atención está dividida en descifrar los significantes y comprender los significados.

***Progresivamente los textos van siendo mayores en extensión y en diversidad de temas y entramos fundamentalmente en la **etapa de la literatura; de los cuentos clásicos y en la iniciación de la lectura de pequeños libros de literatura infantil muy sencillos**. Es el momento de iniciarlos en la costumbre de leer a diario durante un rato pequeños libritos como un medio de entretenimiento. Los **materiales narrativos** tienen unas estructuras que entroncan con sus formas cotidianas de narrar y de contar sus experiencias.

Estos saben ya de los contenidos de estos materiales por las tareas escolares sobre escuchar cuentos en las que han participado.

Diariamente, durante la etapa de educación infantil, a los niños se les han leído narraciones, han utilizado cuentos y han comentado junto al maestro, padres u otros niños, los elementos más importantes que les podían ayudar a entenderlos.

En el bloque de comunicación oral, hemos especificado los contenidos que trabajar en los cuentos. Esos elementos poco a poco, deberán ser interiorizados por el niño para ayudarlos a comprender las historias que leen.

Otros tipos de textos:

Además de los cuentos este primer ciclo es un momento adecuado para enseñar a los niños a leer materiales que se usan en la vida diaria y que están impresos en sus juguetes, productos que compran a diario y envases de productos cotidianos en el hogar.

1-La lectura de la **información publicitaria** que están impresa en los paquetes de pipas,bollería ,juguetes y regalos que reciben por Reyes,les permite:

-Ponerse en contacto con los diferentes idiomas en los que viene expresada y observar formas de escritura diferentes a la que usamos(caracteres chinos,árabes...etc)

-Conocer la composición de los productos y las edades para las que están recomendados iniciandose en el conocimiento de la información que requiere el cuidado de la salud.

-Comprobación de la veracidad de la información. Lo que dicen las imágenes grabadas y el contenido real del envase.

-Leer las recomendaciones de tirar a las papeleras los envoltorios de los productos una vez consumidos.

-Leer las recomendaciones de uso de esos productos.

Los folletos publicitarios que preparan los supermercados para anunciar las ofertas de sus productos, permiten aprender y practicar vocabulario muy usual y realizar trabajos matemáticos con ellos.

2-Otros tipos de textos que pueden empezar a leerse en esta época y que requiere un tipo de lectura detenida, son las **recetas de cocina** como modelos de textos en los que hay que seguir las instrucciones que indican.

Pequeñas recetas que no encierren peligros y que sean fáciles de elaborar por los niños pueden ser leídas y elaboradas en la práctica. Son adecuadas las recetas sencillas para platos fríos (macedonia de frutas,ensaladas,batidos) que pueden realizar en casa para ayudar, sin que tengan que utilizar el fuego.

3-**Los mapas y planos** son otro tipo de textos que los niños deben aprender a leer, para poder usarlos en el futuro.

Los planos del colegio y del pueblo que los niños mayores realizan pueden servirnos para observar los dibujos, colores, signos y leyendas que contienen. Cómo se interpretan esos planos y los itinerarios que se pueden recorrer para conseguir algunos objetivos, como ir de unas casas a otras de los niños o jugar a buscar cosas escondidas,... pueden servir para iniciarse en la lectura de mapas.

4-En este primer ciclo los niños y las niñas pueden ya comenzar a leer pequeños **textos que contienen informaciones** sobre temas diferentes. Las pequeñas investigaciones que se planteen o los interrogantes que surjan en la clase, necesitan de su manejo para obtener algunos de los datos requeridos. Cómo están expuestas las ideas en estos textos y las diferencias que tienen respecto a los textos narrativos a los que ya están acostumbrados.

5-Pueden ya empezar a utilizar la **lista de teléfonos del pueblo** que al ser pequeña es fácilmente utilizable. En ella pueden conocer cómo se organizan las listas de los usuarios, el orden apellidos-nombre y su ordenación alfabéti-

ca. Permite ya iniciar una lectura de rastreo que deberán practicar en cursos posteriores.

6-La lectura de chistes y adivinanzas.

En esta etapa, ante los textos escritos que los niños deben ya leer personalmente, practicamos una metodología de la lectura similar a la que hacemos en la lectura oral y a la que hemos expuesto para la fase de lectura global.

Con la metodología que hacemos en lectura queremos descolgarnos de las corrientes de lectura que consideran que el acceso a los significados se produce automáticamente, mediante la decodificación.

Preferimos adherirnos a las corrientes que dicen que los significados se elaboran y se construyen desde la propia experiencia del lector y de los conocimientos que tenga sobre los contenidos, contextos y funciones de los mensajes.

Los pasos que damos en lectura pretenden que el niño se mantenga activo mientras lee y que lo haga, buscando en el texto respuesta a preguntas que se ha hecho previamente. Esta actividad le ayudará a elaborar los significados.

Podemos enumerar los pasos del siguiente modo:

1-El maestro presenta el título del texto haciendo un **anticipo** de su contenido.

Este texto trata de....

2-Preparamos la lectura implícita, **relacionando el tema con su experiencia previa.**

¿Qué sabéis sobre este tema?..Vamos a comentarlo..Vamos a mirar los dibujos y los grabados, para ver que nos quieren contar.

Escribimos algunas frases en la pizarra con sus comentarios.

3-Presentamos **las palabras claves del texto contextualizadas** en 2 ó 3 frases. Las palabras claves están subrayadas. La pretensión será que los niños

traten de adivinar el significado de esas palabras apoyándose en el contexto. Una vez aclarados los significados se escriben en la pizarra.

4-Establecemos un **propósito colectivo de lectura**. Ahora vais a leer este texto para averiguar tal o cual cosa.

Previamente los niños se han planteado solos o con otros compañeros preguntas a las que intentarán buscar respuesta en el texto.

5-Proponemos hacer **predicciones** en los momentos de la lectura adecuados. Para ello puede ser conveniente, presentar a los niños el texto doblado por una determinada línea para que comenten sus anticipaciones que luego podrán ser verificadas al completar la lectura.

6-**Lectura individual** del texto. No hacen un única lectura sino que les aconsejamos leerlo varias veces.

7-**Comentario del texto. Todos** juntos o en grupitos van contestando a preguntas(literales,inferenciales e interpretativas.)que les ayudan a elaborar los significados .

8-**Memorización** de los textos que sean canciones o poesías.

9-**Reelaboración escrita del texto** según las propuestas que sean más adecuadas. Utilización del vocabulario que ha aparecido.

EL entorno de la lectura

La lectura se desarrolla en situaciones comunicativas e interactivas y se ve favorecida con un dinamizador positivo que es el afectivo.

En la escuela, pretendemos crear una ambientación que no sólo se quede en las prácticas escolares concretas, sino que extienda más allá del aula de la clase, para que la lectura crezca en el medio social. Porque aún cuando este medio utilice poco lo escrito, sí lo respeta como un valor cultural al que desea que accedan los más pequeños.

Para ello, el tutor, los niños, la organización del colegio y los padres participamos en la empresa del aprendizaje de la lectura como empresa colectiva.

Somos conscientes de papel de modelo lector que debemos ejercer ante los niños y niñas que nos ven actuar cotidianamente con los libros en la escuela. Aparte de la preparación y el trabajo concreto que realicemos en la organización de la enseñanza, a diario, actuamos como modelo lector en "la hora del cuento" , leyendo y comentando otros materiales a los que no pueden acceder ellos solos como las noticias de prensa p.e..

La hora del cuento,como la llamamos genéricamente, se refiere al momento diario en que leemos a los niños cuentos u otros tipos de textos, estando todos reunidos para escucharlos y comentarlos. Pretendemos que esos buenos momentos que se vivencian, puedan contribuir a desear leerlos por ellos solos y a representar ese mismo papel en los momentos oportunos.

Por su parte, el colegio contribuye aportando una organización del profesorado, de los materiales, del tiempo y de los alumnos para hacerla posible.

Posibilita que organizativamente se pueda desarrollar un tutelaje cultural por parte de los niños y niñas ya lectores del colegio, que en sesiones de tres cuartos de hora, una o dos veces por semana, pasen a leerles a los más pequeños, ayudándoles según nuestras indicaciones y sus propias posibilidades.

Los mayores de estas parejas lectoras realizan junto a los pequeños, las siguientes actividades:

-Les enseñan a leer libros, lo que se hace con ellos y cómo se leen. Se los leen, hablan con ellos sobre las ilustraciones y sobre lo que los niños comentan mientras están juntos. Hacen lecturas a duo acompasado o descompasado con ellos. Oyen leer a los niños que se están iniciando en la lectura.

Creemos que los beneficios de esta actividad son comunes a los dos miembros de las parejas lectoras. Los mayores reflexionan sobre su propio lenguaje para adecuarlo a las demandas del pequeño y ponen en práctica lo que va conociendo sobre lectura. Creemos que esta actividad podrá servirle de referente formativo a largo plazo, cuando en el futuro deba cumplir una función autónoma de facilitador del desarrollo lingüístico de otros.

Por otra parte con esta actividad, se favorece y se crea un ambiente de club de lectura, donde los niños de diversas edades y niveles de lectura se reúnen para leer los libros que les gustan.

El colegio tiene organizadas bibliotecas de aula y una biblioteca sonora. Todos los días los niños llevan un libro a casa para leerlo o para que sus madres o padres se los lean en caso de no poder leerlos sólo.

Las ayudas que los padres pueden aportar a sus hijos para colaborar con ellos en las tareas de aprender a leer pueden ser de varios tipos:

-La lectura diaria de un cuento a los niños que no saben aún leer.
-Colaboración de pequeñas ayudas en algunos trabajos que los niños llevan a casa.
-Oyendo leer a sus hijos que ya saben hacerlo.
-Proporcionándoles a sus hijos una ambientación favorable para la lectura, aportándoles un lugar adecuado si es posible y comprándoles libros cuando les sea posible.

Educación para la comunicación verbal y no verbal

En este bloque vamos a tratar los aspectos de la comunicación que se integran en los mensajes que están expresados no sólo con la palabra sino también con elementos icónicos, gestuales, musicales, etc. Estas formas diferentes de establecer comunicaciones no son extrañas en la actualidad ya que con la expansión de la televisión los niños reciben una gran cantidad de mensajes que integran varios tipos de lenguajes. Las películas, los anuncios publicitarios, las obras de teatro, los carteles anunciadores, los documentales, incluyen no sólo la palabra oral o escrita sino la imagen y la música en proporciones diversas. Cotidianamente el lenguaje se hace más cercano y más comprensible para el niño con este tipo de lenguaje total, en el que los distintos elementos expresivos contribuyen a realzar el significado del mensaje verbal.

Las frases: "Una imagen vale más que mil palabras." y "El libro ha muerto." resumen la idea de la relevancia actual de los mensajes que no utilizan en exclusiva la palabra escrita.

Nuestro enfoque va orientado a profundizar en estos mensajes para que el niño pueda tener algunos elementos de juicio que les ayude a comprenderlos y emitirlos. El contacto con estos materiales que ya ha comenzado en la familia y en la educación infantil deberá continuar a lo largo de la etapa de primaria. El tratamiento de los mensajes pertenecientes a este bloque corresponde no sólo al área de lenguaje sino también al área de la Educación

artística y al conocimiento del Medio. Por sus características constituye un gran recurso globalizador en el aula.

¿Cuáles de estos mensajes creemos que son más adecuados para ser tratados en este primer ciclo de Primaria? Creemos que aquellos que implican profundamente al niño y lo ponen en contacto con su experiencia y sus deseos de juego y movimiento. De entre ellos, el teatro de guiñol y las dramatizaciones constituyen dos tipos de mensajes que atraen profundamente a los niños tanto como espectadores o actores.

Sin embargo el niño vive expuesto continuamente a otros tipos de mensajes; es el caso de los mensajes publicitarios en los que la palabra se acompaña de imágenes y efectos musicales que pretenden informarle y orientar su acción hacia una determinada dirección. El comenzar a presenciar , comentar y trabajar juntos estos textos harán consciente al niño de su importancia y sus pretensiones . Una variedad de ellos está constituido por los que se presentan como imagen fija bajo la forma de carteles, ilustraciones, comics e historietas. El trabajo de cada uno de ellos irá orientado a hacer patente su función y la forma en que expresan los significados.

Vamos a ir viendo ahora de una forma escueta los que consideramos más adecuados para este primer ciclo de educación primaria.

La dramatización y el juego corporal permite a los niños expresarse, tomar consciencia del espacio, de su propio cuerpo y de los recursos expresivos de su palabra y las ornamentaciones utilizadas. La invención de pequeños bocetos y su puesta en escena posterior permitirá a los niños unir juego, movimiento, expresión verbal y comunicación con los otros compañeros. La construcción de los decorados y carteles anunciadores permitirá integrar formas, tipos y funciones diferentes de este bloque al que nos estamos refiriendo. El juego dramatizado de los núcleos que se estén desarrollando en el aula permitirán integrar diferentes contenidos, lenguajes y medios.

El trabajo con el guiñol irá orientado en la misma dirección. Aunque la utilización de los personajes que actúan como intermediarios en la expresión conlleva sus dificultades específicas. La construcción de los muñecos o la utilización de algunos ya fabricados, la invención de un pequeño boceto de actuación, la elección de la música y la representación con la puesta de voz a los personajes, permitirán al niño comunicarse con sus compañeros y aprender a utilizar la voz , el espacio de representación y el juego.

Los carteles anunciadores de estas pequeñas representaciones permitirán a los niños conjugar el modo más adecuado de anunciar su mensaje con la forma más expresiva posible : diferentes tipos de letra dibujo alusivo...

Las dramatizaciones, las obritas de guiñol y los carteles permitirán mantener un ambiente socializador de la expresión en la escuela. Las obritas representadas a toda la clase y a los compañeros a los que se adecue permitirá a los niños afinar y preparar la representación con gusto y con afán.

Otros mensajes pertenecen al género narrativo con base icónica: Son los comics, las historietas, las diapositivas y los dibujos animados; los primeros con imagen fija y palabra escrita y el último con imagen móvil, efectos sonoros , música y la palabra hablada.

Una de las características de los mensajes de imagen fija es su capacidad para hacer participar al lector en la elaboración de lo que quieren decir. En ellos sólo se ofrece al niño unos elementos esquemáticos y ellos deben rellenar esos elementos con su imaginación. Los niños imaginan, anticipan , se proyectan e invisten moralmente a los personajes. Estos procesos que los lectores que se enfrentan a ellos se ven obligados a hacer para dotarlos de significado muestran la riqueza y la importancia de estos tipos de textos. Por ellos los pondremos a disposición de los niños y niñas realizando con ellos un trabajo que siga los pasos que ya hemos comentado en los bloques correspondientes sobre comunicación oral y escrita. En las tiras en las que la imagen es presentada sóla sin texto o acompañada con algunas onomatopeyas el trabajo seguirá el esquema que presentamos en la estructuras narrativas en el bloque correspondiente a la Comunicación oral .Estos textos permiten trabajar de una forma excelente las predicciones y las anticipaciones eliminando o anulando temporalmente las secuencias que lo requieran.

Procuraremos presentar a los niños comics e historietas adecuados a los conocimientos que los niños posean tanto sobre código escrito como sobre los temas y el léxico que empleen.

Por lo tanto en este primer ciclo de primaria pondremos a los niños en contacto con estos materiales iniciándolos en la lectura de ellos. Pero no sólo en la lectura sino animaremos a los niños a construirlos. La construcción deberá ser progresiva. Una forma posible de hacerlo puede ser comenzando por ilustrar las escenas principales de pequeños cuentos y de sus propios textos. A los personajes se les pueden añadir mediante "bocadillos" frases y expresiones adecuadas. Las tiras cómicas una vez comprendidas pueden ser com-

pletadas con textos escritos que vayan contando una parte del aporte del significado que pone el lector.

En este primer ciclo procuraremos contactar con estos materiales. Sin embargo el desarrollo de estos contenidos deberá ampliarse en los años posteriores de la educación primaria aumentando la complejidad y el tratamiento de ellos.

Metodología

Hemos ido exponiéndola a lo largo del desarrollo de los distintos bloques y aspectos que consideramos en cada uno de ellos. Pero podemos concretar unas pautas generales válidas para el área de lenguaje, que en realidad son comunes a la metodología general del trabajo escolar porque el desarrollo del lenguaje es común a todas las áreas y se debe hacer desde todos los campos de trabajo escolar.

En clase continuamente se está tratando y refiriendo los diferentes aspectos a través del lenguaje. Cuando se organizan actividades de expresión plástica, dramática, matemática o de investigación del medio, debemos ser conscientes de que el lenguaje será uno de los medios principales que actuará de intermediario en esos campos. Intermediario a través de los mensajes orales emitidos por maestros y maestras, los niños y a través de los textos escritos con los que trabajan. El vocabulario adquirido, el uso que se haya hecho del lenguaje, contribuyen a desarrollarlo. Hablar, escuchar leer y escribir se dan a lo largo de la jornada escolar y no escolar en proporciones diversas.

Aún así en clase disponemos de unos tiempos reservados exclusivamente para la reflexión y el aprendizaje de habilidades del lenguaje. ¿Desde qué perspectiva contemplamos y utilizamos estos periodos o clases de lenguaje?:

a-Desde un enfoque globalizador ya que los temas y aspectos tratados son variados y dependientes de los núcleos de experiencias que se hayan generado en la clase.

b-Desde un enfoque de juego junto a otras actividades más sistematizadas de enriquecimiento ligüístico. Así hay momentos para prender retahilas, introducidas en situaciones de sorteo para conseguir turnos diversos,para leer textos y escribir sobre ellos.

c-Desde una visión social que permita la creación personal y el aporte individual a la construcción de esos conocimientos, destrezas y ténicas que se estén trabajando.

d-Y considerando que las actividades que se propongan no deben ser asumidas rápida y mecánicamente sino que servirán como elementos que podrán ser integrados por los niños progresivamente en su construcción personal del lenguaje.

Evaluación

Como quedó explícito en el epígrafe dedicado a evaluación en el capítulo 14, entendemos por tal la reflexión valorativa, el juicio que permanentemente estás haciendo sobre el trabajo.

Cuando vamos a clase con alguna actividad preparada, o simplemente con la intención de continuar realizando lo de días anteriores, y nos ponemos a trabajar, vemos y oímos a los niños, es decir, no podemos dejar de observar lo que hacen o dicen y cómo lo hacen o dicen. A lo largo de nuestra interacción con ellos vamos recibiendo información, (observamos sus manifestaciones de todo tipo), que valoramos. Al hilo de esa valoración vamos tomando decisiones, unas veces reorientando las actividades ya preparadas y otras improvisando nuevos trabajos o consejos. Es por eso por lo que decimos que la evaluación es una valoración continua consustancial a la docencia.

En suma, la *evaluación* no es algo externo a nuestra práctica, como *tampoco es un acto puntual y formal* ; antes bien, es un enjuiciamiento permanente de nuestra propia acción absolutamente necesario para guiarnos, para orientarnos nosotros mismos. Ahora bien, reflexionamos sobre comportamientos, detalles, gestos, respuestas, etc., es decir, aspectos que, en conjunto, forman la dinámica de clase. Pero ¿sobre qué puntos prestar más atención?.

En coherencia con el enfoque que venimos trabajando hay que destacar dos puntos:

A. La dinámica de clase, y dentro de ella, nuestra propia conducta y las actitudes de niños y niñas.

B. El aprendizaje individual: pronunciación, caligrafía, rapidez lectora, expresión verbal, etc.,etc.

A). La enseñanza del lenguaje no puede ser aislada de otras enseñanzas pues forma parte de todo lo que se hace en clase y, desde una perspectiva de globalización, es importante tener eso en cuenta. No obstante, se le dedican muchos tiempos específicos y otros no tan específicos, pero que se tratan, fundamentalmente, aspectos relativos a este área. En cualquier caso lo importante es la dinámica general del aula, y dentro de esto, que *los niños estén a gusto en clase, que haya un clima relajado que propicie las relaciones y el trabajo distendido.* ¿Por qué es esto importante? Porque sin ese clima la forma de enseñar que ha quedado expuesta en las páginas anteriores no es posible, porque la enseñanza del lenguaje quedaría reducida al adiestramiento en lectura y escritura y, finalmente, porque el aula dejaría de ser un contexto educativo, aunque sí fuera instructivo.

Para valorar si ese *clima* del que hablamos se va consiguiendo nos podemos fijar en múltiples indicios, en los que no vamos a entrar ahora. Sólo destacar dos aspectos componentes del mismo: *nuestra propia actuación* dentro de clase y las *actitudes* de los niños hacia el aprendizaje del lenguaje. Obviaremos el primero de los dos por no ser este epígrafe el lugar adecuado.

¿En qué *fijarse, qué aspectos tener en cuenta* para valorar las actitudes hacia el aprendizaje del lenguaje? Principalmente en los referentes a:

-Motivación al aprendizaje del lenguaje, que suele ser coincidente con la

motivación hacia el aprendizaje en general:
.Si trata de descifrar espontáneamente letreros
.Si inventa "escritos"
.Si lee por propia voluntad libros de la biblioteca o pide leerlos.
-Apertura o bloqueo a la comunicación:
.Si rechaza, acepta o dinamiza la relación comunicativa interpersonal.
.Si es o no receptivo a las indicaciones, a la corrección de errores, a aprendizajes nuevos.

Obviamente, considerar estos aspectos y estudiarlos se hace con el fin de determinar sus posibles causas y la forma idónea de intervenir nosotros en la mejora de las actitudes.

B) El segundo núcleo de aspectos que necesitan de una valoración constante es el formado por los relativos al aprendizaje personal. La perspectiva desde la que los afrontamos quedó expresada en el capítulo IV.

La evaluación de los aprendizajes la hacemos tratando de responder a tres preguntas:

1. La primera es: *¿en qué me fijo, (qué aspectos valoro), para juzgar si va avanzando o no?* La respuesta es: en manifestaciones referentes a

.la emisión de mensajes orales,
.la comprensión e interpretación de mensajes también orales,
.la lectura,
.la escritura,
.y a la expresión y comprensión no verbales.

Pero los factores que observemos respecto de cada uno de esos cuatro puntos (velocidad lectora, control motriz de la mano, etc.) hay que contemplarlos en dependencia de las dos preguntas siguientes.

2. La segunda es: ***¿con referencia a qué sucesión evolutiva valoro lo que observo?*** Los aprendizajes no son fenómenos aislados, sueltos, que se pueden sumar. Por el contrario, el aprendizaje del lenguaje es más bien global de modo que el avance en la apropiación de la escritura , por ejemplo, no se compone de la yuxtaposición de aprendizajes parciales sino que es el resultado de la influencia mutua de multitud de componentes. Ese avance es posible describirlo estableciendo "artificialmente" unas etapas, fases o niveles en base a la experiencia que tengamos en nuestra práctica. Son fases por las que sabemos que pasan los niños en su proceso de aprendizaje de la escritura, por seguir con el mismo ejemplo. En cada fase es común que se centren en determinados contenidos y que sus dificultades estén en éstos o aquellos aspectos.

Así pues, lo que observemos (primera pregunta) lo referimos a la *sucesión evolutiva* desde la que contemplemos la enseñanza del lenguaje. En lo referente a la lectura y la escritura la sucesión nuestra se contiene en las páginas precedentes. En base a ella valoramos las manifestaciones de los niños, pudiendo saber así en qué fase se encuentra, qué dificultades va a encontrar más adelante y cómo podemos intervenir con cierto nivel de adecuación.

3. Y la tercera se refiere a lo que condiciona y envuelve el aprendizaje, es decir, ***¿qué circunstancias?***. Cada persona es un mundo; si conocemos a cada niño y cada niña, sus circunstancias familiares, sus problemas personales, sus posibilidades cognitivas ..... tendremos más probabilidad de encontrar la causa de dificultades, el porqué de alguna conducta, de alguna actitud.

Concluyendo. La valoración de lo que observemos hemos de hacerla con referencia tanto al diseño del área como al propio niño o niña que aprende, en un proceso continuo cuya finalidad constante es la mejora de nuestra práctica diaria.

Componen este "área" un conjunto de conocimientos que tienen de común referirse a la aprehensión espacio temporal de la realidad y, por tanto, a relaciones cuantitativas que establecemos entre objetos y/o abstracciones de esa realidad. A ese enorme bloque de conocimientos, con una organización, un código propio y unos métodos de trabajo específicos es a lo que le llamaremos saber matemático.

Tradicionalmente se ha compartido en la escuela la perspectiva epistemológica que considera al saber matemático escolar

.Como un conjunto de datos específicos(conceptos, hechos, propiedades,..), de técnicas (calculatorias, algorítmicas) y de modelos de resolución de problemas.

.Y como algo externo a quien aprende, algo elaborado por otros y que existe con independencia de quienes lo aprenden o aplican.

De ese posicionamiento epistemológico se deriva una orientación didáctica peculiar: la misión de la escuela es, desde ahí, introducir en las mentes infantiles ese saber, transmitir a los niños el conocimiento matemático como algo creado por otros y que necesariamente ellos deben asimilar.

Por el contrario, pretendemos alejarnos de esas posiciones (sobre todo por las consecuencias didácticas que ocasionan) y situarnos en la perspectiva que considera:

.Que el saber matemático escolar es cualitativo, fundamentalmete, destacando de él los datos y las formas de relacionarlos, (de naturaleza ló-

gica, esencialmente) su código y los procesos individuales y colectivos de su formación

Que el conocimiento matemático es convencional y abierto, en continua formación y no elaborado sólo por los matemáticos. Su consecuencia metodológica es presentar la matemática en clase como construible implicando activamente a los niños en la elaboración del código, en la convención de estrategias, en la investigación de técnicas,.... En definitiva, en la gestación de su propio saber.

. Que una cosa es la matemática como disciplina (en nuestro caso las operaciones aritméticas y algunos conceptos elementales) y otra muy diferente su enseñanza-aprendizaje. Hacer esta distinción nos conduce a poner el acento en los procesos de aprendizaje, en las formas de propiciar el acceso al conocimiento más que en la mera retención de saberes externos y formalizados

. Que el saber matemático universalizado es una cosa y la aprehensión subjetiva y fenoménica es otra, es decir, la versión peculiar que cada individuo hace de su saber matemático: estrategias de acción, aplicación de técnicas, procesos de abstracción y simbolización, etc.

Consecuentemente, optamos en este ciclo por la perspectiva didáctica que hace surgir el saber matemático del contexto ambiental del aula, de situaciones problemáticas, de investigaciones puntuales y variadas.

En otro orden de cosas, la concepción del saber matemático va unida tanto al enfoque didáctico como a la finalidad que asignamos a su enseñanza. Para este ciclo como para la etapa conferimos a la enseñanza de la matemática una finalidad doble:

. De un lado, *formativa*. Los contenidos propios del ciclo (conceptos, razonamiento lógico, código matemático, aprendizaje de estrategias,..) van dirigidos a favorecer la formación integral, el desarrollo personal. De ahí la importancia que daremos a la elaboración personal de estrategias, al cultivo del razonamiento y la expresión ordenadas y al uso de mediadores simbólicos(código).

. De otro, *funcional* por dos motivos. El primero es que el saber matemático conquistado ayude a conocer, descifrar, interpretar el entorno sociocultural. El segundo, que sea útil para la asimilación de otros aprendizajes escolares. Por estas razones la contextualización y el tratamiento globalizado con otros saberes es tan importante.

Objetivos generales

De acuerdo con el planteamiento anterior intentaremos traducir esas dos finalidades genéricas a objetivos adaptables al ciclo. Así pues, hemos optado por orientar el trabajo en el ciclo en tres direcciones solamente que engloban, eso sí, muchos aspectos y aprendizajes concretos. Nuestro acción educativa va orientado a que, al término del ciclo, los niños y niñas sean capaces de:

1. **Hacer uso del conocimiento matemático para interpretar, valorar y comunicar informaciones sobre fenómenos conocidos.**

Se refiere este objetivo a:

- Comparación y ordenación de datos cuantitativos: "mayor que", "menor que", etc.
- Comprensión de ciertas expresiones del entorno (código de duros y pesetas; localizaciones,"todos", "algunos", "ninguno", etc.) relacionandolas con el lenguaje matemático .
- Usar representaciones, modelos y propiedades definidas para comunicar el pensamiento propio.
- Emplear el número tanto para emitir información como para interpretar y valorar otras.

2. **Reconocer situaciones cotidianas en cuyo tratamiento se haya de aplicar alguna de las dos operaciones aritméticas elementales: suma y resta. Asimismo, utilizar formas simples de expresión matemática en la formulación de situaciones y resolverlas aplicando el algoritmo adecuado.**

Se trata de que el aprendizaje matemático sea funcional y relevante, convirtiéndose en herramienta para resolver situaciones cotidianas. En este sentido enfatizaremos el cálculo no escrito y las estrategias de estimación frente a la aplicación rutinaria de los algoritmos de papel y lápiz.

3. **Elaborar y aplicar estrategias en la resolución de problemas, comprobando su validez y modificándolas en caso necesario.**

La resolución de problemas es el núcleo de la actividad matemática. Un problema es, en principio, una situación en la que se conocen unos datos y se ignora otro u otros, los cuales hemos de hallar.(Nos referiremos a una situación susceptible de matematización). Pero, además, no sólo se ignora uno o varios datos sino también el modo de encontrarlos. La búsqueda y aplicación

de estrategias para hallar el/los datos, el procedimiento razonado para su verificación y la expresión de lo realizado ya verbal, ya mediante código matemático, son tres aspectos esenciales de la educación matemática. Que cada niña y cada niño vaya haciendo uso de ellos en la medida de sus posibilidades es criterio fundamental para organizar nuestra actividad docente.

Contenidos

Adjudicar unos contenidos al ciclo significa efectuar una selección dentro del área genérica de la matemática teniendo en cuenta lo establecido para la Etapa en el Proyecto de centro. Realizar dicha selección es difícil pues se han de contemplar simultáneamente consideraciones de carácter no disciplinar para, finalmente, decidirse por un pequeño elenco. En la selección efectuada se han tenido en cuenta:

. *Consideraciones de índole social* (saberes y destrezas básicas para procurar el desenvolvimiento e integración sociales)

. *Rasgos específicos del área matemática* (interdependencia estructural entre los diversos contenidos, abstracción, precisión expresiva, procedimientos operacionales peculiares).

. *Aspectos curriculares* (relaciones mútuas entre las áreas escolares; organización y secuenciación de contenidos de modo que sean continuación de los de Infantil y, a la vez, sirvan de base para los adjudicados a Primaria)

. *Adaptación a las características psicoevolutivas* (contenidos asequibles, globalización, complejidad creciente).

. *Valoración de condicionamientos escolares en su transmisión* (tiempo requerido para su enseñanza-aprendizaje, ausencia de estimulación ambiental, heterogeneidad de los grupos , ...).

El conjunto formado por los contenidos seleccionados en base a esas consideraciones ha quedado organizado en cuatro BLOQUES. (Por necesidad de coherencia curricular permanece para el **ciclo** la misma organización que para la ETAPA, pero de los cinco bloques suprimimos el quinto, "*Organización y expresión estadística de datos*", permaneciendo los otros cuatro con los mismos títulos). Esos cuatro BLOQUES son:

.Razonamiento lógico-matemático

.Magnitudes y métrica
.Números y operaciones numéricas
.Conocimiento espacial y geométrico

La finalidad de organizar el contenido genérico en BLOQUES es la de favorecer su programación curricular, la clarificación conceptual nuestra y la preparación de pequeñas investigaciones. La agrupación por bloques no significa que consideremos unos contenidos separados de otros ni que los tratemos en el aula como compartimentos estancos. No son, pues, meras suborganizaciones disciplinares, sino que se entienden íntimamente interdependientes en su concreción didáctica.

Los contenidos de cada uno de los bloques **no** están prescritos como **mínimos** que determinen criterios de **promoción**. Son, simplemente, objetos explícitos de enseñanza a cuyo aprendizaje por parte de los niños dirigiremos nuestro trabajo, pero la promoción o no de ciclo vendrá determinada por otros muchos aspectos.

En el cuadro siguiente se refleja sinópticamente la selección y organización efectuada para el ciclo.


BLOQUES
SECCIONES (SUBBLOQUES)
APARTADOS
I.RAZONAMIENTO LOG-MATEMAT
Ordenes y patrones
Clasificación, conjuntos y cuantificadores
II.MAGNITUDES Y METRICAS
Tiempo
Dinero
Longitud
Peso
Cantidad
III.NUMEROS Y OPERACIONES
Lenguaje matemática y capacidad de simbolización
Naturales: cardinación y ordenación
Estructura operatoria del número unidades, decenas, centenas
Operaciones aditivas
Suma
Resta
Cálc. no escrito
Cuentas
IV.C. ESPACIAL Y GEOMETRICO
Situación, orientación y dirección
ENTORNO:objetos, formas y fenómenos

Esquema organizativo

En la descripción de cada uno de los bloques procedemos de acuerdo con el esquema siguiente:

1. Primero, una **introducción** en la que hacemos referencia al contenido global del bloque y a las pretensiones concretas referentes a contenidos de ese bloque.

2. A continuación **organización de contenidos** específicos del bloque. Hacen referencia a destrezas, conceptos, procedimientos o actitudes, indistintamente. Están organizados en **SECCIONES** o subbloques y, dentro de cada sección, en **apartados**, cuando ha sido necesario. La razón de esta organización es que nos parece clara, sencilla y apropiada para preparar el trabajo concreto.

3. En tercer lugar **secuenciación** o **PLAN** para el desarrollo del bloque y, en su caso, de cada sección. En el **plan** se exponen algunas fundamentaciones, y se va describiendo, evolutivamente, cómo trabajaremos el bloque en clase: actividades tipo o núcleos de actividades, los niveles, algunos aspectos de metodología como ordenación temporal, material, etc.

Antes de entrar en la descripción de los contenidos del ciclo conviene exponer, aunque sea de modo breve, los prescritos para la etapa **INFANTIL** por ser éstos base de aquellos.

A. Conocimiento temporal y espacial

En la construcción personal de la realidad que cada individuo hace el espacio y el tiempo son dos aprioris permanentes. Los fenómenos, las vivencias, se dan en un tiempo y espacios determinados. Abordar experiencias que ayuden a los niños a conceptualizar el tiempo y el espacio es esencial para favorecer aprendizajes, escolares o no.

El trabajo diario sobre el "calendario" de clase y la observación de "el tiempo que hace" son dos experiencias continuadas que conjugan contenidos de este tipo con el lenguaje hablado. Igualmente, los juegos y ejercicios mo-

trices incluidos en el bloque A inciden en la reflexión y tratamiento de aspectos espacio-temporales.

En esas experiencias, tendrán un tratamiento específico las conceptualizaciones tradicionales:

a) Día, semana, mes, estación; mañana-tarde; antes-después,..

b) Ubicaciones espaciales: delante-detrás, izquierda-derecha, encima de-debajo de, dentro-fuera, ...

c) Orientaciones y direcciones:levante o este, poniente u oeste,norte,sur;desplazarse en un sentido o en el opuesto,cambiar de dirección ... etc.

d) La geometrización de conceptualizaciones como las anteriores también requiere tratamiento específico centrándose en:

-Representación de caminos e itinerarios
-Descripción y representación de formas del entorno
-Descripción, representación de formas geométricas elementales. Construcción de las mismas con objetos.
-Fragmentaciones, recomposiciones y puzzles.

En el apartado d) el tangram, el geoplano, los palos geométricos y material de mosaicos sean los materiales principales.

B. <u>Conocimiento y expresión lógico-aritméticos</u>

En este apartado confluyen contenidos y experiencias variadas que pueden ser agrupadas en dos bloques, si bien su enfoque en clase es, con frecuencia, indiferenciado tratándose simultáneamente aspectos pertenecientes a ambos bloques. Los denominaremos "razonamiento lógico" y "conocimiento aritmético".

B.1. Razonamiento lógico

Se refiere este apartado a experiencias que ayudan a operar sobre los objetos a partir del discurso lógico, unas veces cualitativamente y otras sobre aspectos cuantitativos.

La clasificación es la operación fundamental. En su construcción hay un itinerario que va desde la formación de conjuntos en base a un criterio hasta

el establecimiento de relaciones de inclusión jerárquica entre conjuntos (colecciones concretas). El itinerario a seguir será:

1º. Clasificaciones libres: establecimiento de atributos y formación de conjuntos.

2º Clasificaciones dicotómicas en base a un criterio dado. Noción de conjunto y elemento. Pertenencia.

3º Simbolización: construcción colectiva del lenguaje oral y del lenguaje gráfico apropiado.

El material a usar será ambiental, preferentemente, intercalando su empleo con el estructurado de que dispone el centro.

Además de las clasificaciones, las experiencias sobre ordenaciones de tamaños, longitudes, etc. son básicas para posteriores aprendizajes. Igualmente las seriaciones rítmicas.

De las ordenaciones de objetos y conjuntos se pasará a las ordenaciones y seraciones numéricas.

B.2. Conocimiento aritmético

El núcleo de este apartado está constituido por:

A). El concepto de número.
B). La resolución de problemitas y situaciones típicamente aritméticos a nivel de operaciones aditivas.
C).Destrezas de cálculo

A) Las actividades sobre conceptualización numérica van desde el nivel de desconocimiento absoluto de los niños de 4 años hasta la operatoria aritmética inicial de los mayores. En ese trayecto las actividades y conceptos se centran en:

.Asociación de nombres y grafías a cantidades
.Memorización progresiva de la tira numérica mediante ejercicios de ordenación creciente y decreciente.
.Descomposición, equivalencia y recomposición numéricas

B) La resolución de problemas y de situaciones aritmetizables es el trabajo a partir del cual cobra sentido la operatoria con números. Situaciones que

se resuelven adicionando, situaciones de sustracción y también de reparto o equidistribución.

De las situaciones reales y problemas se llega a su simbolización aritmetizada, pasando por un proceso de representación gráfica y semisimbólica. De esta forma, la construcción del código cobra sentido. El trabajo sistemático sobre estos aspectos se hará al comenzar el ciclo primero

C) Junto a la solución de situaciones hay que considerar:

. El cálculo no escrito:
- Elaboración personal de estrategias de cálculo a partir del conteo en situaciones de juego.
- Memorización de resultados de sumas y restas bajo 10

Bloque I: Razonamiento lógico-matemático

Componen este bloque un conjunto de conceptos y procedimientos que están en la base de la formación de un pensamiento ordenado, de la lógica del pensamiento. Clasificar, seriar y secuenciar, proceder por pasos en un razonamiento y describir con precisión una acción o un objeto son habilidades fundamentales para el desarrollo cognitivo general. Reflexionar sobre el propio razonamiento y contrastar la verificación de una conjetura son dos condiciones para el desarrollo de las propias capacidades cognitivas.

No se trata de impartir en la escuela Lógica como disciplina. Tampoco se persigue con este bloque la enseñanza de los contenidos propios de la matemática de conjuntos y, ni mucho menos, la enseñanza directa de estructuras de naturaleza lógica. Se trata, por el contrario, de ofrecer unas experiencias específicas y aportar unos procedimientos y conceptos que ayuden a los niños a construir y desarrollar su pensamiento, su capacidad cognitiva general, lo cual incide directamente en el aprendizaje matemático.

Adjudicar el tratamiento directo de esos contenidos al área de matemáticas es bastante discutible; sin embargo, nos parece el lugar más adecuado, a condición, no obstante, de incidir también en los mismos contenidos desde experiencias y aprendizajes que "corresponderían" a otras áreas como Lenguaje o Investigación del Medio. No obstante, el ámbito de lo matemático parece ser el más apropiado para ello, pues, además, gran parte de los contenidos contemplados en este bloque deben ser trabajados también en los otros bloques del área.

Se trata de, pues, de poner los medios para que aprendan a:

-**Describir** un objeto, conjunto de objetos o un hecho con cierta precisión. Usar adecuadamente los **nexos Y, NO y O.**

-**Clasificar** un grupo dado de objetos en base a un criterio.

-**Representar** la clasificación gráficamente y **expresarla** oralmente haciendo uso adecuado de nexos y estructuras lingüísticas. Inversamente, dada una representación de una clasificación, inferir cuál fue el criterio bajo el que fue realizada.

- **Comprender** expresiones y problemas en los que aparezcan, al menos, los **cuantificadores** "todos", "algunos", "ninguno". Hacer **uso de ellos** en la descripción de sucesos y en la invención de problemas.

- Planteado un problema o interrogante establecer una **conjetura**, idear una **estrategia** para solucionarlo, **verificar** el resultado obtenido.

- Hacer uso de **modelos** gráficos, de **propiedades** y relaciones para explicar sus ideas y/o para justificar sus respuestas.

Secciones (Subbloques)

Los contenidos del bloque se organizan en dos secciones.

a- Ordenaciones y patrones

Incluimos aquí ciertos aprendizajes que son continuación del trabajo realizado en Infantil

(desarrollar este punto un poco)=

b- Clasificaciones, conjuntos y cuantificadores

Este subbloque está formado por un abanico amplio de contenidos que son básicos para el aprendizaje matemático general:

1. Nociones de conjunto, elemento, subconjunto o parte, todo o conjunto total(universo), cualidad, ...

2. Relaciones de pertenencia, de inclusión, de igualdad y desigualdad.

3. Operaciones de comparar, clasificar; conjunción, disyunción y negación.

4. Representación gráfica. Construirla a propósito del trabajo sobre clasificaciones, utilizarla como medio de expresión y como soporte del razonamiento.

5. Lenguaje y estructuras lingüísticas. Conjunciones (y, o) y cuantificadores (todos, algunos, ninguno, nada)

6. Temporalidad y orden. Descripción narrativa (antes y después de la operación), nexos temporales.

Plan de actuación

Los contenidos citados se trabajarán , preferentemente, en dos tipos de actividades. Unas, las surgidas de la dinámica del aula (observaciones puntuales, cumpleaños, reparto de objetos, ...) o del trabajo normal sobre cualquier área(salidas al medio, clasificación de material recogido, organización de los materiales del aula,...). Nuestra intervención va destinada a la reflexión sobre aspectos comunicativos: orden, precisión, nexos, atributos, ...

Otras actividades son las organizadas intencionadamente para el tratamiento de esos contenidos. Casi todas tendrán como núcleo las **clasificaciones** por las razones siguientes:

. El trabajo sobre ellas es generador de casi todos los contenidos recogidos en este bloque.

. Son adecuadas para las experiencias de representación gráfica y convención de códigos.

. Lo trabajado con ellas es la base idónea para la formalización de la suma y la resta.

Material: ambiental(semillas, barajas de cartas, lápices de colores, botones, objetos recogidos en salidas del aula como hojas o piedrecitas, chapas de botella, tapones,...).

Temporalización: sesiones colectivas a lo largo de los dos cursos.

El modelo de trabajo es investigativo y participativo. Cada sesión (no más de media hora) se estructura según estos pasos:

a) Introducción de material y planteamiento de un interrogante o problema por parte nuestra. O bien, aprovechar una situación surgida en el aula y problematizarla.

b) Intento individual o grupal de solución. (Representación gráfica de lo realizado si son esos aspectos los que se estén trabajando).

c) Expresión oral (y/o gráfica en la pizarra, según casos) de lo hecho. La expresión oral vale para convenir el soporte lingüístico o practicar el convenido, afianzar lo aprendido, debatir, etc.

d) Convención si es posible de la estrategia o estrategias de solución, de la palabra o frase adecuada (signo o símbolo apropiado).

e) Nuevo problema o interrogante (similar o más complejo) formulado por nosotros o por los niños. Con él se inicia otra vez el ciclo.

La metodología no será, por tanto, de *enseñanza directa*, es decir, de exposición de contenidos a modo de lecciones con sus ejercicios correspondientes. Optamos por la vía **indirecta**: *a partir de experiencias y de acuerdo con el ritmo, evolución y espectativas de los niños, favorecer la construcción-apropiación de unos contenidos cada vez más complejos*. Una condición necesaria para poder trabajar así es tener un desarrollo previamente diseñado de los contenidos a trabajar, diseño que habrá de ir modificándose a tenor de la práctica.

En nuestro caso esa secuenciación previsible se ajusta al cuadro siguiente. En él se incluyen contenidos trabajados también en Infantil (los dos primeros puntos). La columna de la izquierda señala la evolución de las clasificaciones; la de la derecha indica contenidos de carácter general

1.-CLASIFICACIONES LIBRES (Alternar situaciones espontáneas con sesiones preparadas. Alternar material ambiental con estructurado) Criterio libre. Dos o más grupos.	.Descubrimiento y expresión (nominación) de atributos. .Noción de "clasificar" e intuitiva de "criterio" . Noción de conjunto
2.-DICOTOMICAS AFIRMATIVAS	.Conjunto inicial, referencial o universo .Toma de conciencia del criterio como operador .Terminología adecuada a las acciones y grupos .Convención de una estructura común para expresar la clasificación realizada. "Yo tenía un montón de ...; me fijé en .... Ahora tengo el .... y el ...." . Relación de pertenencia
3.-DICOTOMICAS NEGATIVAS (Agrupar atributos anteponiendo el NO)	.Uso del NO lógico, pero en lenguaje coloquial .Contemplaridad .Operación inversa: dada una clasificación inferir el criterio
4.-PROCESO DE CREACION COLECTIVA DE LA REPRESENTACION GRAFICA (menor uso de materiales concretos y comienzo del trabajo con representación gráfica creadas por el grupo y las estándares)	.Simbolización individual y colectiva .Aprendizajes sociales anexos a la simbolización grupal .Uso de modelos gráficos .Profundización en los contenidos anteriores a partir de los mediadores creados
5.-ASPECTOS CUANTITATIVOS a) ..... Hacia la suma b) ..... Hacia la resta	.Cardinación .Unir conjuntos y su representación .Término globalizador para unión de conjuntos de objetivos diferentes ..... .Complementariedad .Interrogantes sobre el todo y las partes .Subconjuntos e inclusión .Cuantificadores principales y aspectos lingüísticos
6.-SUBCLASIFICACIONES (Su desarrollo lo adscribimos al segundo ciclo de Primaria)	

Bloque II: Magnitudes y métrica

Este bloque hace referencia a contenidos de carácter cuantitativo derivados de la exploración y descubrimiento de cualidades de los objetos, de los fenómenos y de las relaciones entre objetos. Lo planteamos de modo introductorio al conocimiento elemental de magnitudes, como un acercamiento intuitivo y experimental a las unidades y procedimientos métricos. Dejamos para el segundo y tercer ciclos el tratamiento sistematizado de conceptos y relaciones métricas.

Los niños de estas edades tienen una actitud indagadora natural hacia los fenómenos y las cosas. Comparar la altura o grosor de dos objetos, el tamaño o el peso de las cosas; querer averiguar distancias entre cosas, alturas, longitudes; interrogarse acerca de la medición del tiempo o de los líquidos son ejemplos de acciones hacia las que muestran curiosidad e inquietud. Esa actitud interrogadora necesita ser satisfecha, a la vez que potenciada, en la escuela mediante la práctica continuada de experiencias que les aporten respuestas momentáneas, técnicas y conceptos nuevos. Ese es el **sentido** que tiene incluir en nuestro proyecto curricular este bloque.

Por otra parte, las experiencias y actividades que se realizan, ya sea dentro ya sea fuera del aula, sirven de contextualización adecuada a conceptos y procedimientos que hemos incluido en otros bloques: las experiencias de medir distancias o pesar con la balanza simple, por ejemplo, precisan del uso adecuado de números; la métrica del tiempo ayuda igualmente al aprendizaje numérico y a ciertos conceptos incluidos en el bloque **I**; medir alturas o anchuras es indisociable de contenidos del bloque **IV**; etc. Queremos decir con esta observación que:

. La división en BLOQUES es sólo un artificio necesario a la hora de establecer los contenidos y diseñar sesiones, pero que en el trabajo concreto no es aconsejable hacer demasiadas separaciones.

. Que los contenidos de este bloque hay que trabajarlos en combinación con los demás, aunque algunos aspectos necesiten sesiones específicas, preferentemente en el curso segundo. Por lo tanto, la globalización es la perspectiva que nos parece más adecuada.

Por otra parte, concebimos el aprendizaje de la medida en este ciclo como un largo proceso que comienza con tanteos, aproximaciones sucesivas y uso de unidades no convencionales para ir, poco a poco, llegando a la utilización de unidades y procedimientos estándar. En este ciclo, además, ese proceso, que es complejo y experiencial, conlleva aprendizajes básicos por lo que ha de ser potenciado desde nuestro lado favoreciendo la formación o afianzamiento de actitudes de indagación.

Teniendo en cuenta esas consideraciones nuestra labor va encaminada, fundamentalmente, a que los niños y niñas que forman el grupo aprendan a:

1. Comprender y usar atributos referentes a longitud, capacidad, peso, tiempo, y dinero.

La actividades y experiencias van dirigidas tanto a favorecer la comprensión de informaciones y expresiones habituales en nuestro medio, como a apoyar el propio proceso de construcción de la realidad que cada niño y cada niña realizan en esta edad.

2. Interrogarse sobre cualidades y fenómenos y aplicar en su cuantificación métrica alguna unidad y/o estrategia.

Es decir, pretendemos que la forma de trabajar en el aula estimule su inclinación a indagar y conocer lo que nos rodea aportando instrumentos físicos y numéricos que les ayuden a desarrollar y, en su caso, fomentar esa inclinación o actitud investigadora, necesaria para todo aprendizaje. Igualmente, que a final de ciclo y ante una situación problemática referente a métrica sean capaces de usar una unidad apropiada y alguna estrategia correcta.

3. Usar la estimación como estrategia general: hacer estimaciones sobre medida en situaciones habituales y resolverlas.

La estimación es una práctica que ofrece la cara "inexacta" y aproximativa, pero *imprescindible* del quehacer matemático. No es positivo, creemos, que tanto la imagen que los niños tengan de la matemática como su actitud en el aprendizaje esté condicionada por la falsa obsesión de que todo lo que se haga debe tener una respuesta única y exacta. Por ello el bloque de medida es el adecuado para que usen expresiones como aproximadamente, casi, un poco menos que, etc. La expresión fundamental es "**entre**" por ser exponente de una técnica de trabajo para aproximar : "*está entre .. y..* ".

En las actividades propias de este bloque la competencia numérica y la competencia espacial convergen en intuiciones que mediante la estimación van permitiendo el aprendizaje de conceptos y procedimientos en un proceso propio de resolución de problemas.

Contenidos

La mayoría de los contenidos y las experiencias a realizar versarán sobre magnitudes continuas: tiempo, "peso", etc. (Entendemos por "magnitud" toda aquella cualidad o relación susceptible de cuantificación precisa).

Tiempo. (El tiempo como magnitud. Otros aspectos del tiempo se contemplan en el Bloque IV)

. Conceptos de *día, semana, mes, estación* y *año.* (Nombres de los días de la semana y de los meses).

. Expresiones temporales: *por la mañana , por la tarde , a mediodía ...*

. Conceptos formados con relación a vivencias motrices: *de prisa, lento, rápido...*

. Temporalidad y ordenación: *antes -- después ; al principio -- después(luego) --al final(por último).*

Ordenación historias y viñetas referentes a acciones.

Dinero. Conocer sus valores y equivalencias. Utilizarlas en situaciones de intercambio ("tienda", juegos, ...).

Por otra parte las monedas reales (no fotocopias o sucedáneos) son un material excelente para trabajar las clasificaciones, las ordenaciones y patrones rítmicos (BLOQUE I) así como la ordenación numérica, la estructura operatoria del número, la descomposición y recomposición , problemitas concretos,....

Longitud .Evolutivamente seguiremos esta secuencia aproximada.

a) COMPARACION DE DIMENSIONES.

. Comparación de **alturas** de objetos o las propias(estaturas): *más alto que, mediano* , etc.

. Comparación de **"larguras"** (los mismos objetos tendidos en el suelo). Relatividad de los conceptos *largo* y *alto.*

b) COMPARACION DE DISTANCIAS

c) METRICA DE LONGITUDES (unidades arbitrarias)

c.1) La "largura" y/o "altura" de objetos, del cuerpo o de partes del cuerpo.

c.2) La distancia entre dos objetos, dos marcas, etc.

Experiencias encaminadas a apreciar la necesidad de una unidad común.

d) METRICA DE LONGITUDES con la unidad convencional: objetos, distancias, caminos, saltos,....

Capacidad

a) Mediciones de agua con unidades arbitrarias. Estimación de capacidades.

b) METRICA de líquidos con el litro, medio y cuartos.

Peso o masa

a) Comparación y ordenación de objetos por su peso mediante apreciación vivencial.

b) Balanza de dos platillos: nociones de *equilibrio* e *igualdad de pesos. Kilo y fracciones elementales del kilo.*

Plan para la medida

El aprendizaje de conceptos y estrategias referentes a métrica es muy lento y depende tanto de las experiencias y aprendizajes explíticos en el contexto escolar como del desarrollo general de cada niño. Es, además, procesual pues desde que se hacen las primeras mediciones, por ejemplo, de agua hasta que consiguen estimar y medir adecuadamente (aunque a nivel elemental) precisan mucho tiempo y muchas experiencias. Los conceptos y habilidades métricas no son ni simples ni de aprendizaje rápido.

En base a esas razones optamos por la vía "natural" e investigativa. En ese sentido organizamos el aula y el trabajo en ella en orden a que aprendan por medio de su experiencia personal mediatizada por el contraste con sus compañeros y la intervención nuestra. Hay,-habrá-, dos tipos de actividades:

a.- Unas surgidas espontáneamente de la dinámica de clase y que se aprovechan para realizar alguna observación o experiencia sobre algún aspecto concreto: en una salida recogida de objetos y luego comparar y ordenar sus pesos o longitudes; comentario de noticias relativas a lluvia o nieve; concursos de saltos; medida de sombras; etc.

b.- Otras pensadas expresamente para tratar algún aprendizaje determinado. Estas actividades las clasificamos, a su vez, en dos grupos:

b.1.- "Aisladas", preparadas a propuesta de algún niño o a iniciativa nuestra en base a lo que estemos trabajando: métrica del tiempo con experiencias rítmicas, construcción de relojes de arena, medir la longitud de la clase con pasos, etc.,etc.

b.2.- "Contextualizadas" en alguno de las dos experiencias o "rincones" permanentes: el calendario y la tienda.

El "CALENDARIO" es una excusa para tratar a diario aspectos concernientes al tiempo cronológico, pero también al tiempo atmosférico. Es un momento diario de actividad global a principio de clase ya que está orientada también hacia aprendizajes que hemos situado en el área de Investigación del Medio y que comentamos en otra parte. (Una vez más la parcelación muestra su inconsistencia en el trabajo práctico).Forma parte de los aspectos que se tratan en la conversación o asamblea al principio del día.

La TIENDA es un "rincón", contexto o recurso permanente: zona de la clase en la que hay una gran cantidad de objetos de consumo habitual (envases de galletas, huveras, yoghurts, botellas,... es decir, todo tipo de envases de alimentos, medicinas, cosméticos, etc. consumidos en casa). A todo ese material se une, según en qué sesiones, el material de trabajo (lápices, sacapuntas,..) e instrumentos para medir (balanza, palos, etc.). La tienda es, básicamente, un recurso para la exploración. Las sesiones colectivas son,-serán-, variadas, pues han de enfocarse hacia los aprendizajes que ,evolutivamente, pensemos tratar.

Uno de los materiales de la tienda más importantes es el dinero: monedas reales. Se usará para el intercambio y juego en la tienda, pero también al margen de ello como material ambiental para el aprendizaje numérico y operatorio.

La secuenciación de los contenidos a tratar está marcada en el apartado de contenidos. No obstante, hay que precisar lo siguiente:

- En lo referente a "el tiempo" no hay linealidad. La secuenciación a seguir viene marcada por las dificultades que manifiestan los niños tanto en la conversación inicial como en experiencias preparadas.

- En lo referente al dinero al evolución va pareja al desarrollo de la competencia numérica.

- En longitud, "peso" y capacidad sigue estos tres pasos genéricos:
  1º. Comparación y ordenación en base a criterios espontáneos y arbitrarios.
  2º. Comparación y medida con unidades arbitrarias y "naturales"
  3º. Experiencias encaminadas a que vean necesaria la convención de una misma unidad.
  4. Métrica elemental con las unidades universales.

Bloque III: Números y operaciones numéricas

Se agrupan bajo este título un conjunto de hechos y conceptos y procedimientos de marcado y tradicional carácter aritmético. El hecho de que se hayan agrupado en un bloque no significa que su tratamiento escolar se haga separado, aislado de los contenidos de los otros bloques. Antes al contrario, la enseñanza de las dos operaciones aritméticas elementales y de la estructura de nuestro sistema numérico se realiza sobre la base de experiencias, problemas y actividades en las que, muy frecuentemente, los contenidos métricos y espaciales, representan lo más importante de las mismas.

Además de la estrecha interdependencia entre los bloques hay que tener presente la dependencia que tiene la formación del número y las primeras operaciones numéricas de la realidad inmediata, de las experiencias directas y vividas, de la acción directa con objetos y/o con mediadores simbólicos.

Expuestos esas dos anotaciones hay que hacer referencia también a lo siguiente: el **contexto** de donde surge y/o en el que cobra sentido el aprendizaje aritmético. Ese contexto es el de la investigación y el juego. Entiéndase por investigación el modo natural de buscar y acceder a conocimientos, (el tanteo reflexivo) y no algo tan elaborado como guiar el trabajo de los niños siguiendo los pasos del método científico. Antes bien, investigación a estas edades es, fundamentalmente, una actitud de búsqueda, un modo de hacer guiado por el razonamiento. Estos aspectos se contemplan en el apartado de *metodología.*

Este Bloque constituye el centro sobre el que gira la actividad del ciclo. Abarca una gran cantidad de contenidos tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales por lo que lo subdividimos en cuatro **secciones**, que son:

. Lenguaje aritmético y capacidad de simbolización
. Números naturales : cardinación y ordenación

. Estructura operatoria del numero
. Adición y sustracción

Lenguaje matemático y capacidad de simbolizar

Una de las mayores dificultades que encuentran los niños en el aprendizaje matemático es el código. La matemática para muchos de ellos se reduce a un lenguaje exotérico e incomprensible, compuesto por números y otros signos, palabras inconexas, retahílas y algunos trucos cuya finalidad desconocen. Esto se refleja en hechos como:

- No asociar signo numérico con cantidad e, inversamente, cantidad con signo, es decir, no dar significado al número.

- Interpretaciones erróneas de la escritura aritmética (4 + 3 = 7).

- Hacer uso de estrategias y "trucos" personales para resolver cálculos y problemitas y obviar por completo la escritura aritmética y los algoritmos "escolares".

Una de las causas principales de ello suele ser que se les trata de transmitir directamente el lenguaje aritmético tal cual (números, signos operacionales y expresión verbal), como algo acabado y hecho.

Así pues, tomaremos una opción diferente consistente en:

a) **No presentar el código anticipadamente** (números, signos operacionales y estructura relacional) como algo a aprender obligatoriamente mediante la ejercitación, **sino procurar su recreación-reinvención por el grupo.** Expresado con otras palabras, actuar de modo progresivo realizando sesiones de *simbolización*, esto es, *de recreación colectiva del código*, según el tema de trabajo de que se trate: expresión de operaciones, valor posicional, representación gráfica de clasificaciones, etc. En caso de no recrear colectivamente el código, por ejemplo en relaciones comparativas como "*mayor que*" o "*menor que* ", introducir su expresión aritmética (> , <) a posteriori de las manipulaciones adecuadas, su comprensión y expresión verbales. Este ejemplo es uno de los casos en los que se manifiesta la estrecha dependencia entre dominio lingüístico y aprendizaje matemático.

b) **Practicar grupalmente la simbolización como medio para desarrollar las capacidades** (Abstraer, representar hechos o acciones, Ej. Traducir o

interpretar representaciones), que son esenciales en el aprendizaje matemático. Ser capaz de expresar mediante signos una expresión, suceso o "historia" (*"tenía diez pesetas y me regalaron cinco. ¿Cuántas tengo ahora?"*.....*"10 + 5 " o bien "10 + 5 = 15 "*), e inversamente, ser capaz de traducir a expresión verbal una escritura aritmética dada son dos metas para la enseñanza en el ciclo.

c) **Incidir en los aspectos de expresión verbal adecuada a la representación aritmética y viceversa.**

-*Sintácticos* : orden de las palabras, orden de los signos, estructuras lingüísticas (*...más que...*; *tantos como*; *a doce le resto cinco*; .... *menos* ... ;etc.) y, por tanto, estructuras de expresión aritmética.

- *Semánticas* : uso correcto del significado de términos cuantitativos (todos, algunos,...), construcción colectivo-personal del significado conferido a los nexos y signos operacionales.

En el tratamiento de estos aspectos partiremos de sus expresiones habituales reconduciéndolas hacia la expresión ordenada y precisa.

Los niños y niñas de primer curso ya poseen un buen cúmulo de conocimientos "matemáticos": algunos conceptos (prenuméricos, relaciones cuantitativas y comparativas,...), técnicas de cálculo (principalmente, conteo) y estrategias de solución de problemitas. Son conocimientos adquiridos tanto dentro como fuera del aula y que expresan en su lenguaje habitual, de modo no formalizado. Es lo que algunos llaman "matemática informal" pues no los expresan de modo formalizado y estructurado. En consecuencia, lo que haremos es aprovechar ese conocimiento "informal", partir de él y de las formas ambientales de expresión para avanzar hacia la construcción y apropiación del código y expresión formalizados.

d) **El lenguaje matemático** no es un objeto de conocimiento en sí mismo en este ciclo sino un **mediador entre** las **acciones** reales, ficticias o posibles y el **pensamiento**. Se trata de ir construyendo paulatinamente ese mediador partiendo de la acción concreta y del lenguaje informal y ambiental. Una vez construido debe ser objeto de estudio (también a medida que se va construyendo). Es decir, primero se trabaja con objetos concretos y, poco a poco, vamos empezando a trabajar con mediadores, con símbolos, con entes. Entre el trabajo con objetos sólo y el trabajo exclusivamente a nivel numérico hay una fase mediadora de representación gráfica y abstracción. Esa fase es necesaria

en las relaciones y en las dos operaciones pues ayuda a abstraer y trabajar a partir de símbolos.

Números naturales: cardinación y secuenciación

En la etapa INFANTIL se insistió en la conceptualización del número como cardinal, como expresión de una cantidad. En este ciclo proseguiremos en esa línea con actividades más complejas de *descomposición, recomposición y equivalencia* numéricas. Dos tipos:

a) Con material manipulable:
. Material Dienes: "*colocar de tres maneras distintas la cantidad de 35 unidades, o de 125, ...*", etc.
. Monedas. Por ejemplo: reunir una cantidad dada de dinero real de varias formas distintas. Si la cantidad es 50 pts puede formarse con dos de 25, cinco de 10, etc. etc.
b) A nivel numérico, tras las experiencias oportunas:
35 = ... (10+10+10+5) ; etc.

Sin embargo, los aspectos concernientes a la ordenación y secuenciación numéricas son ahora fundamentales. La adquisición progresiva de agilidad en el desplazamiento sobre la "imagen mental" de la recta numérica es pieza clave en la conquista futura de estrategias de cálculo.

El conteo en orden creciente y decreciente, la realización de series y la ejecución de "juegos sobre la recta" son recursos importantes. Es de esperar sobre esta sección que al término del ciclo:

- Conozcan suficientemente los números bajo 1000 (lectura, escritura, conteo,...)

- Desarrollen secuencias ascendentes y descendentes de n+1, n+2, n+5 y n+10 sin dificultades especiales.

- Encuentren estructuras y regularidades. Por ejemplo: dada una secuencia encontrar su "truco" y proseguirla. (13, 16, 19, 22, .., .., .,..)

Estructura operatoria del número en los niveles de, al menos, unidades y decenas

La noción de valor posicional de cada cifra de un número así como la comprensión de la construcción creciente de los agrupamientos están en la base de la construcción efectiva del concepto de número.

Las experiencias con material a realizar serán, principalmente, de los dos tipos siguientes:

. Dada una cantidad inicial (que depende del nivel) ir añadiéndole pequeñas cantidades. La cantidad resultante se representa cada vez con cifras.

. El camino inverso: partir de una cantidad grande para ir decreciéndola mediante sustracciones sucesivas. Los resultados se van anotando.

Estas experiencias irán encaminadas a tratar explícitamente aprendizajes parciales y fundamentales como:

.Que los números tienen una estructura aunque la cantidad a la que representen esté desordenada, "revuelta";

.Que la escritura se refiere a agrupamientos y que unos grupos se incluyen en otros;

.Convenir "la posición" del primer y segundo agrupamiento;

.Que el crecimiento es hacia la izquierda;

.Que no es lo mismo "número" que cifra;

.Que el valor de una cifra, por ejemplo en 5, depende de "dónde" esté colocada;

Desde el punto de vista operatorio haber conceptualizado el número se plasma en hacer uso del mismo conociendo esos matices. Sin embargo, aunque las sesiones específicas sobre construcción del sistema numérico son esenciales, el número no se conceptualiza realmente si no se opera con él. Por lo tanto estas experiencias se alternan con las relativas a la formalización de las dos operaciones aritméticas y la resolución de problemas con ellas.

Operaciones: suma y resta con unidades y decenas

Este es el centro sobre el que convergen y giran los aspectos citados en los puntos anteriores. Lenguaje aritmético y construcción numérica avanzan,

en la didáctica que planteamos, de modo interdependiente con el cálculo y las operaciones.

Los numerosos contenidos de este subbloque los organizamos en dos apartados:

. Uno, el de la/s operación/es mismas
. Otro, el del cálculo numérico.

Ambos apartados son indisociables y, por tanto, se trabajarán unidos y además desde el enfoque de ciclo, o sea, considerando la secuenciación de los aprendizajes que los componen como un continuo.

Respecto de las dos operaciones nuestra acción estará centrada en los contenidos siguientes:

. Resolución de problemas simples y compuestos aplicando la suma y/o la resta.

. Comprensión de la estructura aritmética tripartita y aplicación de ella a los problemas concretos.

. Con números de, al menos, dos cifras resolución de ecuaciones de estos tipos:

40 + ... = 70 ; 105 - 50=...; 105- ... = 55;

... + ... = 86 ; ... - ... = 8; ... + 10 = 30

En lo que respecta al segundo, el **cálculo**, distinguiremos el cálculo **no escrito** del cálculo **escrito o algorítmico**. En lo concerniente al no escrito o "mental" los principales contenidos que pretendemos adquieran, ordenados evolutivamente, serán:

1ª. Automatización de las primeras asociaciones de pares bajo la decena.
2ª. Automatización de cálculos bajo veinte:
"*superación de la primera decena*" (8+4; 9+6; 8+8, ...).
La estrategia básica es la **descomposición** del segundo sumando.
3ª. Cálculo bajo treinta. Transferir la misma estrategia básica.
4ª.Series ascendentes y descendentes. Cálculo con números terminados en 0 y en 5. Operatoria con decenas: 20+20; 40+30; ....

5ª. Generalización de las técnicas aprendidas a la **superación** de la **centena.**

El cálculo escrito, "**las cuentas**", requiere un tratamiento específico. En él la ejercitación es fundamental. Para el final de ciclo habrán de estar automatizadas **los algoritmos** de las **dos** operaciones.

En el aspecto actitudinal centraremos la atención en que **adquieran confianza** en las propias posibilidades así como **actitud de curiosidad e indagación** en la resolución de problemas concretos y en los cálculos no escritos. A fin de cuentas, los esfuerzos dedicados a la enseñanza y al aprendizaje de la matemática merecen la pena si redundan positivamente en la formación humana de quienes aprenden. En este sentido, esos dos aspectos actitudinales constituyen un objetivo fundamental nuestro.

Plan de actuación

Puesto que consideramos el aprendizaje de las operaciones como núcleo donde confluyen los demás aprendizajes, al tiempo que producto de ellos, desarrollaremos la PLANIFICACION del BLOQUE centrándonos en ellas. Al hilo de su descripción iremos incluyendo la planificación correspondiente al desarrollo de la expresión aritmética, de la construcción numérica y del cálculo tanto escrito como no escrito.

-Planteamiento

-Período inicial o de formalización
  .SUMA (clasificaciones, cálculo, problemas, elaboración del código)
  .RESTA
-Período de profundización
  .Expresión aritmética y resolución de problemas.
  .La construcción numérica
  .Cálculo no escrito y estimación
  .Las cuentas
-Período de consolidación
  .Expresión aritmética y problemas
  .Construcción numérica
  .Cálculo y estimación
  .Cuentas

Planteamiento

La orientación que pretendemos dar al tratamiento de suma y resta es comprensiva procurando integrar el enfoque lógico-conjuntista y el aritmetista en una modalidad didáctica amplia y flexible. El planteamiento es como sigue.

Los niños y niñas del curso primero saben, poseen ya bastantes conocimientos matemáticos, si bien no formalizados: matemática informal, (aunque tengan cierto manejo en la escritura y uso de números). Más aun, gran parte de lo que saben lo han aprendido y lo aplican mediatizados por los patrones de pensamiento, formas de expresión oral-gestual (habla, principalmente) e interpretaciones propias de su entorno: "etnomatemáticas". Dentro del conjunto de esos saberes informales y peculiarmente contextuales se sitúan conceptualizaciones numéricas, estrategias de conteo y de resolución de situaciones-problema aditivas.

Pues bien, la escuela lo que hace, -haremos-, es formalizar esos conocimientos aritmetizándolos y avanzar en la formación matemática aportando otros algo más complejos a los que sirven de soporte los primeros. La orientación a dar a ese trabajo está en función de:

. Cómo concibamos el conocimiento matemático (*qué es el número, qué son las operaciones, ...*).

. Nuestras creencias acerca de cómo se aprende la matemática, esto es, cómo se forma el saber matemático.

. Y de cómo abordemos su enseñanza: organización del aula, uso de materiales de un tipo y otro, orientación investigativa o repetitiva, etc.

En niños de estas edades las operaciones a formalizar son las aditivas: adición y sustracción. Las denominaremos operaciones aditivas por concebirlas no sólo como operaciones numéricas (aritméticas) sino desde una perspectiva más amplia: *como patrones de razonamiento con propiedades lógico-matemáticas que conforman nuestra actuación en la resolución de situaciones problemáticas.* Bajo esta concepción las operaciones aritméticas vienen a ser una modalidad o versión numérica reducida de las otras, modalidad con su código específico. Cuando hablamos de *operaciones aditivas* nos referimos a operaciones lógico-matemáticas en sentido amplio. En cambio,

cuando utilizamos el término *operaciones aritméticas* nos referimos a la versión numérica de las mismas.

Nuestro objetivo **general** para el ciclo es que los niños incorporen a su funcionamiento intelectual las operaciones aditivas. Y en **particular** aprendan y usen la suma y la resta como operaciones numéricas.

Entendemos que las operaciones lógico-matemáticas en estas edades tienen su inicio en las acciones reales con objetos concretos y, por tanto, que proceden de ellas. Clasificar, ordenar, comparar, reunir, separar,... son inicialmente acciones. La interiorización de esas acciones y, progresivamente, la coordinación de esas interiorizaciones cristaliza en la formación de una operación. Una vez formada la operación es utilizada para intervenir sobre la realidad, esté ésta formada por objetos físicos o por entes.

A esa concepción de *operación* unimos nuestra creencia fundada de que las operaciones lógico-matemáticas no pueden ser transmitidas por vía verbal ni por enseñanza directa. Por el contrario, es la actividad de quien aprende, en función de la interacción que va estableciendo con lo que y con quienes le rodean, lo que realmente determina su aprendizaje. En este sentido la acción indagadora sobre objetos físicos, el intercambio verbal, la comprobación empírica y la intervención mediadora docente son cuatro aspectos fundamentales en el aprendizaje de una operación. Nuestra actuación es, pues, una más de las variables intervinientes aunque, eso sí, decisiva. El aprendizaje matemático en general y el de las operaciones en particular en estas edades lo vemos como un largo proceso de construcción activa y no como una mera acumulación de información o de automatización de rutinas.

Por otra parte, apreciamos el aprendizaje de las operaciones aditivas como fruto tanto del desarrollo cognitivo global como de la influencia específica de enseñanzas intencionadas tales como las escolares. Las operaciones aritméticas, en cambio, son objeto explícito de enseñanza. La forma en que vamos a abordarla es consecuencia de los planteamientos mencionados y de otros cuya formulación dejamos para el apartado de *metodología*.

La planificación de su enseñanza a lo largo del ciclo intenta ajustarse a la evolución que "naturalmente" siguen los niños en su construcción personal. Ajustarse a ella respetándola a la vez que incidir en el proceso favoreciéndolo, potenciándolo. La intervención nuestra se adecúa a tres fases o períodos.

1ª. Fase de **formalización** o simbolización.

Los conocimientos que ya poseen permiten la abstracción de acciones y operaciones concretas; abstracción y representación gráfica que conducen a la construcción-comprensión de la escritura aritmética. La escritura es contemplada en esta fase como descriptiva, narrativa de un problema,"una historia", sucedida o que puede suceder.

2ª. Fase de **profundización** o intermedia.

La simbolización inicial se transfiere a cantidades y números mayores (dos cifras). A los aprendizajes propios del código se unen otros relativos relativos a la estructura numérica (valor de posición, ...), al cálculo (escrito y no escrito) y a estrategias de solución.

3ª. Consolidación.

La diversificación y complejización de los aprendizajes primeros relativos al lenguaje matemático por un lado; el mayor dominio del campo numérico, por otro y, en tercer lugar, la progresión en la resolución de problemas convergen para finalmente, construir la operación aritmética. La suma se convierte entonces en herramienta intelectual, en operación aritmética aplicable "espontáneamente" a la resolución de situaciones. La resta, en cambio, tardará algo más tiempo debido a su mayor complejidad.

Período inicial o de formalización

LA SUMA

La iniciación de la suma como operación aritmética requiere cinco pasos o núcleos sucesivos de actividades. (Primer trimestre de 1ª. Números inferiores a 10. Material ambiental:monedas, semillas, ...).

Resolución de situaciones y problemitas

a. Trabajo sobre clasificaciones y razonamiento (se describe en el BLOQUE I). Los aprendizajes adquiridos en estas experiencias resultan básicos: representación gráfica, noción de grupo total, ...

b. Situaciones problematizadas aprovechando el trabajo normal de clase: calendario y observación del tiempo, comentarios que hacen, sucesos que cuentan,....

c. Juegos de cálculo: "juegos sobre la recta".

d. Problemitas verbales ("historias") de formato aritmético a resolver con ayuda de objetos.

"Re-creación" colectiva del código aritmético

Sesiones dedicadas expresamente a la formalización de la operación, conviniendo el código representativo por depuración progresiva y colectiva de las representaciones espontáneas hasta llegar a la representación aritmética. Los tipos sucesivos de actividades o "pasos" son:

1º. Problemas verbales de unión enunciados por nosotros (Material discontinuo sobre las mesas: garbanzos, ...)

"Con mi mano izquierda cogí tres... y con la derecha ("con ésta") *cogí cuatro.. ¿Cuántos he cogido en total?*".

"En un bolsillo tengo .... y en el otro.....*...

"María tiene... y Lola....,¿cuántos en total? ".

Resolución manual y expresión; conversación sobre lo que se hace.

2º. Otros problemas o "historias" de formato similar y/o del tipo de transformación.

"Ayer tenía cinco duros. Mi abuelo me dio tres. ¿Cuántos tengo ahora?".

Resolución manual (en estos casos el material manipulativo es sólo un apoyo pues el resultado lo suelen calcular pronto); a continuación, representación o "dibujo" del problema. Después, verbalización de lo realizado-dibujado.

Hay que tener presente que en este nivel las verbalizaciones que hacen carecen de orden y estructura y que la representación espontánea es figurativa;

en ese ejemplo dibujarían realmente al abuelo, los duros, al receptor de los duros,....

3ª. A fin de interiorizar la estructura de los problemas lo adecuado es, además de oír, inventar cada cual problemitas representarlos y reflexionar colectivamente sobre esos dos puntos. Así pues, el tercer paso lo representa esta compleja actividad:

.Problemas inventados-verbalizados por los niños de modo voluntario y rotativo;
.Resolución individual y, a continuación representación gráfica del mismo;
.Exposición de algunas representaciones en la pizarra y debate para ir conviniendo progresivamente la mejor forma de expresarlos.

Conviene pedirles que en las representaciones no dibujen "de verdad" los personajes o las cosas al objeto de hacer más rápido el proceso de representación. Por lo mismo, al no representar personajes o cosas "realmente" el dibujo comienza a acercarse a lo simbólico. Así, en un problema como el de antes ya no se dibujaría al abuelo,... pues se va entendiendo "el problema" sin necesidad de "dibujar bien" .Una representación propia de esa fase es como la siguiente:

Lo fundamental en esta fase de acercamiento a lo simbólico o semisimbólica es insistir en la representación del operador, "de lo que haces", "de lo que pasa", pues es lo más "olvidado" en los dibujos. Tras esa insistencia, van apareciendo en sus dibujos diversas e "inventadas" formas de representar esa "acción" : flechas, líneas, manos, etc. Estos dos tipos son habituales:

4º. Nuevos problemas para ser representados incluyendo formas o símbolos ya convenidos.

Es en este paso cuando se va produciendo el cambio a lo simbólico gracias a la reflexión y debate sobre las representaciones, la invención de símbolos y el uso de los inventados por otros.

5º. Convención de la forma representacional definitiva

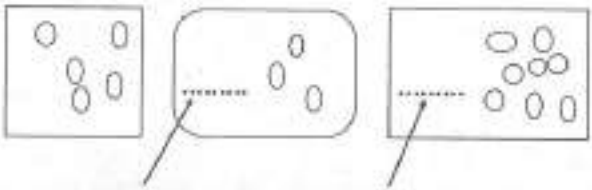
A lo largo de este proceso se ha venido trabajando dos aspectos, principalmente:

-La estructura narrativa verbal

-La representación simbólica del "problema" que desembocará en su escritura aritmética.

Uno y otro vienen a converger en la construcción de una estructura lingüística básica que soporta a una representación simbólica de estructura también única. (Ver pág. 225)

Para muchos niños es conveniente la representación en tres viñetas o "fotos", por lo que la favoreceremos en detrimento de otras también espontáneas. Para ello nos apoyamos en las representaciones horizontales y en los símbolos ya convenidos. La estructura básica puede quedar así:

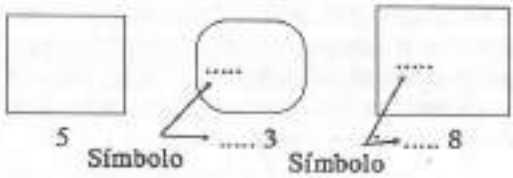


Símbolo operacional convenido

Símbolo-enlace convenido

6º. Números y dibujos

El paso siguiente consiste en añadir a la representación gráfica los cardinales con lo que la representación del problema se encuentra a medio camino entre lo gráfico y lo aritmético. De cualquier modo, llegando a este nivel ya se ha alcanzado la fase realmente simbólica. Su estructura es como sigue:



El proceso va concluyendo con la llegada, por depuración, a una representación aritmética, es decir, con números y otros signos. En principio mantener los convenidos en clase.

Aplicación del código "en construcción" a situaciones y problemas e incorporación de nuevos aprendizajes.

Una vez recorrido el trayecto anterior centraremos el trabajo en la escritura aritmética. Los dos tipos de actividades imprescindibles son:

0. Dado un problema verbal (de transformación o de unión) expresarlo aritméticamente. (El enfoque lúdico para estas actividades es importantes)
00. De modo inverso, dada una expresión aritmética interpretarla como un problema verbal o "historia" y resolverla.
Tipo 1: "*Inventa un problema que se escribiría con números así: 4 + 5 = ...* "
Tipo 2: "*Yo te digo dos números y tú inventas un problema con ellos*"

Resolver expresiones numéricas en las que falte el resultado o (más adelante) **el operador.**

a) 3 + 5 = ... ; b) 3 + ... = 8

La opción favorecida en el proceso de representación gráfica y convención de la escritura de los problemas habrá sido la aritmetista de *estados-operadores*, es decir, la que enfoca el problema de sumar como tripartito y transformacional:

Estado 1 o estado inicial	Operador	Estado 2 o resultado
4	+ 5	= 9

Aunque a raíz del trabajo sobre clasificaciones y otros similares conozcan algunos términos conjuntistas y aunque algunas representaciones espontáneas sean de tipo conjuntista (diagramas), preferiremos la representación en sentido horizontal y de izquierda a derecha por dos razones:

. Nos conduce a la escritura aritmética.

. Refleja mejor la temporalización del "problema" y se ajusta al carácter narrativo de la expresión en estas edades.

Los **aprendizajes fundamentales** que se persiguen en este período inicial (a lo largo de esos cuatro pasos) son:

. Asimilación de la estructura tripartita estandar de los problemitas y la verbalización-invención de algunos.

. Ver el lenguaje matemático como convencional y apreciar que hay diversas estrategias para solucionar los problemitas.

. Conferir significado a las expresiones aritméticas, o sea, que establezcan conexiones entre la expresión aritmética y su propio entramado conceptual y procedimental.

Finalmente, **afianzamiento y alternancia con la iniciación a la resta.**

De la fase inicial los aspectos más importantes son los relativos al código aritmético y a la expresión e interpretación verbales. (La resolución de problemitas no ofrece dificultades de cálculo pues se apoyan en el conteo o en el manejo de objetos). Sin embargo, la apropiación y uso del lenguaje es un proceso lento y largo. Por eso es conveniente proseguir con actividades como las mencionadas algún tiempo más antes de entrar a trabajar con números de dos cifras.

Ahora bien, no es posible enseñar-aprender la suma aislada de la resta ya que las operaciones forman estructuras operatorias de conjunto y el aprendizaje de una se apoya en el de la otra y viceversa. Por lo tanto, llegados a este punto alternaremos el trabajo sobre la suma con la iniciación a la formalización de la resta.

La resta

La resta es la operación más compleja y de aprendizaje más costoso y largo: la mayoría de los niños tardan más de dos cursos escolares en su asimilación sustantiva. Descansa ésta en la consideración simultánea del todo y las partes, juego complejo y difícil. Avanzaremos, pues, lentamente, según nos

indiquen las dificultades y la motivación de los niños. En ese camino dedicaremos un tiempo a su simbolización a partir de problemas concretos o ficticios, pero susceptibles de comprobación empírica. Después nos detendremos en la práctica resolutoria y calculatoria para, finalmente, poder llegar a la aplicación de la resta como operación aritmética, esto es, como herramienta simbólica, a la resolución de situaciones.

Prevemos, por tanto, tres períodos o etapas con diferente conceptualización en cada una de ellas:

1ª. La resta como descripción aritmética de un hecho, "historia" o acción. Es la etapa de la codificación convencional. Cierto tipo de situaciones pueden ser expresadas como, por ejemplo, 8 - 5 = 3 e, inversamente, la escritura 8 - 5 = 3 es interpretable como una posible situación o hecho.

2ª. La resta como conjunto peculiar de técnicas calculatorias. Se hace hincapié en los aspectos calculatorios, estrategias numéricas y procesos algorítmicos.

3ª. Fruto de los dos períodos anteriores y de la resolución de problemitas de los dos grandes tipos, la resta se convierte en herramienta matemática válida para resolver ciertos problemas.

1ª etapa

(Números inferiores a 10. Material ambiental. Trimestre 1º)

El trabajo previo sobre clasificaciones con colecciones concretas y el de la simbolización de la suma hacen que la mayor parte de los niños posean los conocimientos que permiten la formalización de la resta:

. Conjunto, subconjunto. Complementariedad.
. Escritura aritmética tripartita
. Cierta habilidad para la representación gráfica de acciones y problemitas.

(Con algunos habrá que insistir en ello con actividades similares a las mencionadas y materiales diferentes. De cualquier forma, a lo largo del tratamiento de la resta se insiste también constantemente en esos puntos)

Las etapas o momentos, por llamarles de alguna manera, son las mismas que en el caso de la simbolización de la suma:

1ª. Resolución de situaciones y problemitas

Los tres núcleos de actividades primeros son coincidentes y se trabajan indistintamente con suma y resta: clasificaciones, experiencias globales y juegos numéricos. El núcleo cuarto **(0000)**, en cambio, es específico: *problemitas verbales de formato aritmético a resolver con ayuda de objetos*. Problemas del tipo de sustraer.

Hay dos grandes grupos de situaciones y acciones cuya resolución conduce a la formación de la resta y, además, que en una fase posterior serán resueltas aplicando la misma operación.

Uno es el formado por acciones y situaciones reductibles al esquema siguiente: un conjunto o cantidad inicial y de él se sustrae una parte, para lo que se necesita realizar una partición (subconjuntos). "*Tenía ocho cromos y se me perdieron 3, cuántos me quedan*"; "*de un nido de siete pájaros se fueron ....*; etc. De este gran grupo se desprende la resta como sustracción, como "*quitar*".

El otro es el formado por situaciones o hechos que tienen de común el esquema consistente en comparar dos conjuntos o cantidades. Es la resta de **diferencia** o comparación, que suele ser más difícil y de construcción más tardía, por lo que posponemos su tratamiento sistemático al tercer período. "*Loli tiene 5 pts y su hermana tiene nueve* ";(interrogantes a esa situación).

Parece ser que la construcción de este segundo "tipo" de resta necesita apoyarse en:

- El esquema operatorio del todo y las partes del tipo "sustracción".

- En la adquisición de estructuras lingüísticas comparativas: "*Tantos como*"; "*¿cuántos más hay en.... que en ...?* "; *¿cuántos menos ...?*; etc.

- En algún referente físico tal como la recta numérica que favorezca el cálculo de diferencias y distancias numéricas.

- Y ,por último, la progresiva reducción y convergencia del esquema comparativo y del sustractivo.

2ª. Creación consensuada del código aritmético

El proceso es similar al descrito para la suma. La experiencia de otros cursos indica que el proceso para la resta es más corto ya que los niños tienen mayor facilidad para la creación de representaciones y símbolos. El haber aprendido el hábito o rito social también es importante: escuchar al que expone, responder en su momento, ...

3ª. Aplicación del código y aprendizajes nuevos

Los dos grupos de problemas citados para la suma, pero adecuados a la resta de sustracción. Así, en el grupo 00, "inventar un problema" para, por ejemplo, 7 - 2 = .. la verbalización puede hacer referencia

-a la recta numérica: "*estaba en el escalón siete y ando dos hacia atrás, a cuál llegaré* ";

-o bien a cantidades de objetos: "*en la caja había siete lápices y se han perdido dos, ¿cuántos quedan?* ".

4ª Resolver ecuaciones en las que falte el resultado y, más adelante, el operador

a) 9 - 4 = ... b) 9 - .... = 5

Los aprendizajes fundamentales de este período son los mismos que en el caso de la suma. Es importante la insistencia de que el operador,("lo que pasa", "lo que hacemos"), va en medio. El análisis de la expresión aritmética convenida se hará comparándola con la de la suma para ver coincidencias y diferencias.

Hasta aquí la fase inicial en las dos operaciones. Los aspectos más importantes son los relativos a la abstracción y la codificación. El trabajo sobre *cálculo no escrito* con números en torno a 10 (ver punto a desarrollar) va paralelo al de la *iniciación de las operaciones* así como al de *razonamiento* (BLOQUE I).

Cumplida esta fase, que es la fundamental, y si la evaluación lo aconseja podremos dar un paso adelante importante: proseguir en la misma dirección,

pero trabajando con cantidades mayores y números de dos cifras. Tal paso se prevé dar a lo largo del segundo trimestre del curso primero. Se trata de que a lo largo del mismo los niños profundicen en los aprendizajes anteriormente mencionados al tiempo que los transfieran a problemas concretos o numéricos mayores. La metodología a emplear favorece la atención a ritmos distintos, cosa que se comenta en otro apartado.

Período de profundización

Al igual que en la fase precedente, pretendemos enfocar el trabajo desde una perspectiva integradora, basada en la invitación constante a la resolución de situaciones y problemas a nivel individual y grupal y, por tanto, orientada a la formación de estrategias y recursos para resolverlos.

Pero además, este enfoque basado en el juego y la resolución de situaciones favorece la formación de actitudes de indagación y de superación de dificultades mediante "el esfuerzo personal" y la ayuda de los demás. Por ello es, creemos, la orientación adecuada.

En este período la atención se centra en cuatro puntos a tratar unas veces por separado y otras simultáneamente. (En sesiones colectivas, en pequeños grupos y en trabajo individual, alternativamente). Esos cuatro puntos son:

. La expresión aritmética
. La construcción numérica
. El cálculo no escrito y la estimación
. Las cuentas

La expresión aritmética

En la medida en que el nivel de los niños lo aconseje habrá que retomar lo hecho en el período precedente e insistir, pero haciendo más complejas las situaciones y/o introduciendo alguna modificación relativa a la estructura.

La comprensión de la expresión aritmética (y la adquisición de habilidad en su uso) es un proceso lento y largo que va ligado a la resolución de problemitas. Se forma en situaciones y problemitas a la vez que revierte a ellos hasta que, poco a poco, va tomando entidad por sí misma: adquiere significado por sí sola, al margen del problemita del que pueda ser expresión.

Para ajustarnos a ese proceso "natural" en la apropiación del código aritmético y la construcción de la operación como estructura operatoria es conveniente disponer de un cuadro con los tipos de problemitas "típicamente escolares" y prever su gradual tratamiento en orden a las dificultades que presentan. En el cuadro siguiente se expone la clasificación que seguimos. En él se incluyen los dos tipos propios de cada operación; los subtipos de problemas con su texto y su esquema algebraico; por último, las estrategias calculatorias más usuales. La redacción de los problemitas pertenece al primer nivel de cada subtipo, por eso está hecha de modo narrativo simple y con números cercanos a la decena .

S U M A

TIPOS		SUBTIPOS	ESTRATEGIAS
	ESQUEMA	TEXTO	
U	a + b = ..	En esta mano tengo 4... y en la otra 3 ¿Cuánto tengo entre las dos?	Unión de los grupos y conteo empezando por 1. Conteo desde el 4.
N	a + .. = c	Juan tiene 4... Lo que tiene María no te lo digo. Entre los dos juntos tienen 7. Averigua lo que tiene María.	Conteo hacia adelante desde 4.
I	.. + .. = c	En una mano tengo...; en la otra, ... En total tengo 9 cosas. ¿Cuánto tengo en cada mano?	Variadas.
O	.. + .. = ..	(invención libre y juegos para esa estructura)	
N	.. + b = c	En esta caja hay unas cuantas fichas azules y, además, hay 4 fichas verdes. En total hay 9 fichas en la caja. ¿Cuántas fichas azules puede haber?	Conteo hacia adelante. Conteo hacia atrás. Tanteos.
TRANSFOR-	a + b = ..	Tenías 5 caramelos y te regalaron 3, ¿cuántos tiene ahora?	Conteo hacia adelante desde 5.
MACION		Las mismas estructuras aritméticas que en parte superior y estrategias similares. Cambia el esquema de acción (narrativo) de la situa	

RESTA

TIPOS		SUBTIPOS	ESTRATEGIAS
	ESQUEMA	TEXTO	
SUSTRACCION	a - b = ..	Tengo 9 y se me pierden 4, cuántos me quedan?	Separación concreta y conteo del resto. Conteo hacia adelante.
	a - .. = c	En la bandeja había 9 caracoles. Se fueron unos pocos y ahora quedan 3. ¿Cuántos se fueron?	Conteo hacia atrás desde 9 hasta 3. Conteo hacia adelante desde 3
	.. - .. = c	En el estuche de Eva hay varios lápices. Alberto le ha cogido del estuche algunos. Al final quedan en el estuche 4 lápices.	Descomposición y recomposición. Tanteos y conteos
	.. - .. = ..	(Invención libre y juegos sobre esa estructura)	
	.. + b = c	Paco tiene un paquete de caramelos. Ya se ha comido 3 de ellos y le quedan 6. ¿Cuántos caramelos tenía el paquete?	Unión memorizada. Conteo hacia adelante desde 6 o desde 3
COMPARACION DIFERENCIA	a - b = ..	En la mano derecha tengo 9... y en la izquierda seis.... ¿Cuántas más tengo en la...que en ...?. O bien ¿ cuántas menos tengo en ... que en...?	Comparación y conteos diversos
	a - .. = c	Lola tiene 12 años. A su hermano Luis le lleva tres. ¿Sabrás calcular los años de Luis? O bien José mide 125 cm y Raúl mide 8 cm menos. Calcula la estatura de Raúl.	Conteo hacia atrás Conteo hacia atrás Algoritmo: resta
	.. - .. = c	La diferencia entre dos números es 4. ¿Qué números pueden ser esos?	Variadas
		(Invención libre y juegos sobre esa estructura)	
	.. - b = c	Los problemas y situaciones de esta estructura suelen ser artificiosos ya que los niños tienden a utilizar en problemas de ese tipo la escritura aditiva b+c=.."Juan tiene un hermano mayor. Juan cumplió ayer 9 años y la diferencia entre sus edades es de cinco años. ¿Cuál es la edad del mayor?"	

Las modificaciones sobre los tipos y esquemas trabajados anteriormente así como el tratamiento de otros nuevos más importantes son las siguientes. (Esas mismas modificaciones se tratarán algo más avanzado el curso, pero con números mayores)

1º Añadir más sumandos al problema: "*En el cumpleaños de Antonio su tío le regaló 5 duros, su hermano mayor otros 5 y su padre le dio 4. ¿Cuántos reunió en total?*"

2º Complejizar la "historia": autobús en el que suben y bajan viajeros; la hucha en la que entran y salen monedas; etc.

3º Variar la estructura. Hasta aquí en casi todos los problemitas la secuencia era:

Conjunto o estado ini-	Acción y operación	Interrogante referido al conjunto total, resultado o estado final
"Tenía ...	perdí....	¿Cuántos me quedan ? "
"Tengo...	me dan...	¿Cuántos tengo ahora? "

Para favorecer la asimilación efectiva de la estructura tripartita lo conveniente es invertir el orden de la expresión eliminando el operador. Con ello ayudamos, además, a que la operación vaya adquiriendo reversibilidad. Estos tipos:

. En problemas de combinación o unión: "*En esta mano tengo 7 caramelos y..... Entre las dos tengo 10. ¿Puedes saber cuántos tengo en esta otra mano?; ¿cómo lo sabes?* ".

(La escritura de este problema sería 7 +.. = 10, pero las estrategias de solución pueden ser variadas)

. En problemas de transformación. " *Javi tenía 10 cromos y viniendo de su casa se encontró unos pocos. Ahora tiene 16; ¿cuántos se cromos se encontró?* ".

. Los problemitas de disminución o sustracción plantean otras dificultades, que aquí no tratamos. Sólo indicar que a partir del tratamiento de esas dificultades la expresión aritmética comienza a tomar entidad y significado.

"En el árbol había 12 pájaros. Ahora quedan 9, ¿qué ha sucedido?,¿cuántos?."

La escritura aritmética sería 12 - ..= 9 , pero muchos niños tienden a escribir 9+3 = 12 porque lo resuelven por conteo adicionando. A partir de este tipo de problemitas comienza la divergencia entre:

-la expresión aritmética como expresión narrativa de un hecho

-la expresión aritmética como expresión codificada del cálculo que hacemos "con la cabeza".

Para muchos niños será importante insistir aún en que la acción, (el operador), se escribe enmedio.

4º Inventar un problema para una expresión aritmética dada aplicándole las mismas variaciones que en los apartados anteriores: .Añadiendo datos: 8 + 5 - 3 + 1= ..

.Variaciones de estructura: 12 - ..= 4

5º A medida que avancemos podremos introducir, gradualmente, otras modificaciones relativas a la **estructura aritmética**:

-Suprimir el estado inicial en problemitas de unión y/o transformación. (No en los de sustracción)

-Con esos mismos tipos trabajar problemitas relativos a los esquemas ..+.. = c y ..+..= ..

- Las mismas modificaciones, pero a nivel numérico sólo en ejercicios de:
  .Traducción-invención: " Inventa un problema para esta escritura: **... + .. = 12"**
  .De cálculo. Varios tipos:
  a)Completa esta expresión varias formas: ..+..= 12 11= ..+..
  b) Igual para esta otra: 11= ..+..
  c) Encuentra el truco y completa los huecos.

  12 - 2 = 10
  10 - 2 = 8
  8 - ..= 6
  .. - 2 = ..
  .. - ..= 2

d)Tacha las expresiones con algún error.

12 +2 =10
8 = 6 +2
11 -1 =12
9 = 9 + 3
5 -10 =5
8 -3 =5

Y también relativas a la **estructura lingüística**, al orden de las oraciones en el texto oral o escrito.

"Si sacas 5 bolas de una bolsa que tenía 9,¿ cuántas te quedan "?; "Ayer me regalaron cinco caramelos. Si ya tenía 10, ¿cuántos tengo ahora? "

A las dos clases de modificaciones citadas hay que agregar otra muy importante que suele ser introducida por los propios niños al inventar problemitas: **número de dos cifras.** El no saber operar con ellos plantea necesidades que nos conducirán a tratar el número(su estructura, sus secretos) explícitamente.(Epígrafe siguiente).

La construcción numérica

Al igual que en la etapa precedente confluyen en la ampliación del conocimiento numérico aspectos relativos a la ordenación, la cardinación y la estructura. Aunque se trabajen globalmente esos puntos se hace necesario realizar algunas actividades específicas.

a) Ordenación. Las principales son las referentes a:

- Descubrimiento de regularidades en la escritura hasta el 100
- Descubrimiento de regularidades en la lectura

(Sin esos descubrimientos no pueden memorizarse los nombres de los números ni tener recursos para corregir la propia escritura de ellos)

- Series ascendentes y descendentes en fragmentos de la tira numérica sin superar el 100

Aunque haya bastantes niños que tengan cierto conocimiento de los dos primeros puntos será importante insistir en ellos

b) Cardinación y estructura.

Las dificultades ahora se centran en la construcción del concepto de **decena**, del valor de posición, y en la estrategia del **cambio** en la descomposición y la recomposición.

Trabajaremos, preferentemente y en repetidas ocasiones los dos grandes modelos de actividades mencionadas en el subbloque "Estructuras operatorias del número en los niveles de, al menos, unidades y decenas (página 210). Son sesiones cortas, colectivas, para tratar en grupo los aprendizajes relativos a la estructura numérica.

Material ambiental no estructurado (garbanzos, pipas, ... que serán las *unidades* ; fundas de madalenas, vasitos de plástico, etc. para representar el primer agrupamiento: la *decena*). Cuando vaya siendo comprendida la estructura y su escritura numérica se introducirá material estructurado al objeto de agilizar las manipulaciones.

Modelo genérico de trabajo. Mesas agrupadas, aunque de forma diversa.(Las mesas deben agruparse para permitir la conversación). En cada mesa sólo hay lápiz y un papel del tamaño de media cuartilla para escribir en él los números. Y el material, que se coloca en la esquina superior derecha (que será el "almacén" del que tomar lo necesario para resolver los interrogantes y consignas que se vayan planteando).

Orientación: vamos a investigar entre todos "cómo son los números". El maestro no lo "enseña" sino que "dice problemas y preguntas" para ayudar a darse cuenta de las cosas.

1º.- El agrupamiento (la decena)

. Tomar del "almacén" un puñado de siete garbanzos y colocar en la mesa. *¿Cómo expresar con números que tenemos 7 garbanzos?* Los niños proponen diversas formas; una de ellas es "escribiendo el número 7".(Si ésta propuesta no surge espontáneamente se introduce por parte nuestra). El nº 7 se escribe en el papel.

. Tomar dos del almacén y añadirlos al montón de 7. ¿Cuántos hay ahora? *¿Cómo expresar con números que tienes 9 garbanzos ?* El 9 se escribirá debajo del 7 anterior.

. Agregar 3 garbanzos más. *¿Cómo escribir con números la cantidad de garbanzos que tienes ahora ?*. Una vez escrito el 12, *¿por qué escribes un uno y un dos ?; ¿Ese 1 a qué se refiere?; ¿y ese 2 ?* Es importante este debate. Algunos niños opinarán y otros no. Si ninguno se refiere a la convención del agrupamiento se introduce por parte nuestra después de unas consignas más, es decir, cuando se vea que los números tienen algún orden interno.

> La convención, introducida con algo de historia y misterio, consiste en que cuando tengamos 10 se forma un grupo, que se mete en una madalena.

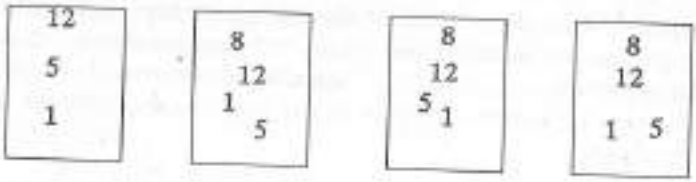
Y se empieza nuevamente la serie ascendente.

. Mesa vacía. Ahora tomar ocho del "almacén" y expresar con números que tenemos ocho.

. Tomar del almacén cuatro y agregarlos al montón anterior; *¿cómo expresar con números la cantidad que tienes?* Ahora empezará a tomar sentido la existencia del 1 y del 2 en el número 12. Proseguir con algunas agregaciones más hasta superar la veintena.(En esta primera serie ascendente hay que prever que el número resultante no termine en 0 ni tenga sus dos cifras iguales para no provocar complicaciones adicionales).

2º.- La posición

Lo habitual, en principio, es que casi todos los niños escriban las cantidades arbitrariamente, según como tengan dispuesto el material en su mesa. Así "quince" puede tener estas escrituras



En sesión nueva abordaremos esta cuestión además de la convención de la sesión anterior. (Construcción ascendente).

(Voluntarios de la clase pueden ir diciendo las cantidades a agregar)

. Tomamos ocho del almacén y lo expresamos numéricamente.

. Añadimos cuatro. *¿Por qué escribimos un uno y un dos?*(Este interrogante será una constante a fin de que cada niño pueda verbalizar adecuadamente la respuesta).

. Añadimos cuatro y escribimos el total. Quienes quieran salen al encerado y escriben en él la que tienen en su papel.(Hay que procurar que salgan autores de escrituras diferentes). Tratan de explicar el por qué de su escritura; los interrogantes se refieren a ello. Pero como muchos ya conocen la escritura de los números reconocen la diferencia entre 15 (quince) y 51 (cincuenta y uno), por lo que descifran las incorrectas y argumentan. Este hecho puede valer para acordar en qué lado se escriben los grupos(decenas).

.Proseguimos la secuencia con esta convención. Añadimos al montón de 15 otros 3. Otros al encerado. Interrogantes: *¿por qué escribes un 1 y un 8 ?*; y, sobretodo, ¿qué cifra vale más, el 1 o el 8 ?.

. Añadimos tres más. Escribimos. *¿En qué lado el 2 y dónde el 1?; ¿Cuál vale más ?.*

. Añadimos uno más con lo que tenemos veintidós. Preguntas.

3º. Agrupamiento y posición.

Desde que se descubre la necesidad de las convenciones y se acuerdan esas dos hasta que se interiorizan y se usan hay un período necesario de experimentaciones, avances y retrocesos. Por ello insistiremos en sesiones como las dos anteriores.

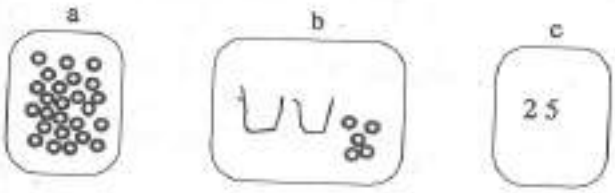
. Tomamos catorce del "almacén", las colocamos en el centro de la mesa y escribimos lo que tenemos. (Habrá niños que coloquen los catorce formando un sólo montón, olvidándose de agrupar diez y meterlas en el envase; y ello a pesar de escribir la cantidad correctamente).

(Añadimos sucesivamente cantidades hasta superar treinta)

. "JUEGO". Por turno voluntario, uno dice una cantidad cualquiera (no mayor de tres decenas); los demás la colocan sobre la mesa y la escriben en el papel.

. "JUEGO INVERSO". El maestro "dibuja" la cantidad en el encerado y los demás la expresan con números.

Estos "juegos", con sus discusiones, van dirigidos a que aprecien que para expresar una cantidad primero se organiza y luego se expresa numéricamente. De modo inverso, el número indica una organización de los elementos de esa cantidad. Son tres niveles:



A partir de la tercera o cuarta conviene complementar cada sesión experimental con trabajo escrito en el que se prosigue a nivel numérico lo realizado manipulativamente. Por ahora serán ejercicios de:

. Representación:

. Dada una cantidad dibujada"revuelta" dibujarla "matemáticamente" y expresarla con números.

. Dado un número adjuntarle la representación correcta.

.Escritura polinómica en decenas:

a) 10+10+10+2 = 22 ; b) 25= *10+10+5*; c) 15+5+6= *10+10+6*

.Series ascendentes y descendentes.

4º.- Descomposición y recomposición

La necesaria descomposición de los "grupos" o decenas para poder operar es otro de los aprendizajes fundamentales. Con esta forma de trabajo lo que se persigue es que sea descubierto por ellos y convenido cómo hacerlo.

. Tomamos un puñado de trece. Lo colocamos y escribimos cada cual en su papel.

. Por turno voluntario van diciendo pequeñas cantidades, que se añaden y escriben. Esto se aprovecha, entre otras cosas, para insistir en la convención del agrupamiento (decena) e ir automatizándolo.

. Superada la treintena se procede de modo inverso. Sea la cantidad treinta y tres y la propuesta:"*vamos a quitarle cinco unidades*" . Bastantes niños afirmarán, rápidamente, que no se puede hacer; otros, en cambio, dicen que sí y quitan los tres sueltos más dos que "sacan" del envase; otros .... En fin, del consiguiente debate y la aportación nuestra a posteriori de las suyas puede conducirnos a la convención de "vaciar un envase o decena y unirla a los elementos sueltos".

. Sobre la mesa nos quedan veintiocho. Restémosle 5 y escribámoslo.

. A los 23 que nos han quedado volvamos a restar 5, *¿podremos hacerlo ?, ¿cómo ?*.

. Seguimos descendiendo hasta bajar de diez.

"Descomponer una decena y cambiarla por los diez elementos" para sustraer y "recomponer y cambiar" diez elementos por una decena al añadir son dos aprendizajes claves. Por ello este tipo de sesiones son vitales. Esas dos "convenciones", que por ahora han nacido de y se aplican a "investigar" los números, cuando pasen unas semanas y se profundice más en ellas se convertirán en la base del algoritmo de la resta descomponiendo y de la suma "llevándose".

5º.- Material estructurado

Un principio importante a tener en cuenta es el de cambiar con frecuencia de material. A ese hay que añadir otro: "trabajar con material estructurado a posteriori del no estructurado siempre que sea posible". La razón clave es porque facilita, agiliza la manipulación experimental. Pero, además, al ser un material simbólico proporciona referentes concretos para el cálculo mental a muchos niños.

A) SESIONES PRIMERAS. Para conocer el material y adaptarse a él las primeras sesiones se desarrollan como las ya citadas. Pero después hay que introducir un cambio importante.

B) ANTICIPACION DEL RESULTADO.

Ese cambio consiste en anticipar el resultado , escribirlo y, luego, usar el material para verificarlo. Además, facilita operar con cantidades mayores.

. Tomamos del almacén ocho elementos; los colocamos en la mesa y lo expresamos por escrito.

. Añadimos doce. *¿Cómo coger doce* ? En efecto, será una barra(decena) y dos elementos. Se añaden mentalmente y luego concretamente.

. A esos veinte añadir quince.

. Etc., etc.

La convención más importante es que al añadir hay que colocar los elementos con los elementos y las decenas con las decenas; convención clave antes para después el trabajo con los algoritmos y, más adelante, la centena.

6º. Itinerario cíclico

Conviene tener presente que el aprendizaje compresivo del número es un proceso constructivo, lento y recurrente. En las sesiones experimentales cada individuo elabora además de los señalados como "convenciones" aprendizajes diferentes; son matizaciones que muestran su construcción subjetiva del conocimiento, "su conocimiento", matemático. Las sesiones valen para eso, para favorecer la elaboración del saber por parte de cada uno, pero dentro de y gracias a la acción del grupo: la observación e imitación de lo que hacen

otros, la recepción de información verbal, la intervención del maestro, el lenguaje como mediador son factores importantes y que habrá que cuidar.

Ahora bien, los aprendizajes hasta ahora conquistados no son ni firmes ni definitivos. De vez en cuando habrá que volver a practicar sesiones experimentales retomando las "convenciones básicas" a partir de números algo mayores para:

. Insistir en esas convenciones y estrategias en números algo mayores(sin llegar a la centena).
. Favorecer la formación de estrategias de cálculo mental.
. A propósito de la introducción de sumas con llevadas. En su momento lo será para las restas con llevadas (por descomposición).
. Y, por último, para la superación de la centena.

El trabajo con material deberá verse acompañado del escrito o numérico: escritura polinómica en casos diversos y series ascendentes y descendentes.

Cálculo no escrito y estimación

La formación y desarrollo de habilidades de cálculo mental en este período es punto esencial por dos razones:

. Una, que son soporte y condición necesaria para la progresión en el aprendizaje matemático. No desarrollar el factor numérico suficientemente inhibe, en muchos niños, el avance en varios campos de la matemática escolar.

. Otra, que poseer destrezas de cálculo no escrito da cierto sentido funcional y pragmático al aprendizaje matemático: actividades diarias, entorno social,...

Ahora bien, ¿qué lugar dar al cálculo mental en la actividad normal de clase y qué tiempo dedicarle?; ¿ qué enfoque dar a su enseñanza?

La práctica del cálculo va inmersa en los dos puntos ya desarrollados: "la expresión aritmética" y "la estructura del número", es decir, en casi todo lo concerniente al área. Sin embargo, por la enorme importancia que tiene hay que tratarlo específicamente dedicándole:

-Momentos puntuales de juego o de trabajo individual con material impreso a tenor de la dinámica de trabajo de clase.

- Un hueco semanal en el horario para realizar actividades exclusivas: son sesiones de juego grupal, matemática recreativa y cálculo.

El enfoque a darle en clase es coincidente con el mantenido para los otros subbloques: se trata de "investigar", descubrir regularidades y "trucos", buscar estrategias individual y grupalmente,.... mediante el juego y la resolución de situaciones y problemitas. La práctica del juego y el trabajo con material impreso favorecerá la interiorización y automatización de ciertos resultados y algunas estrategias.

Las actividades a realizar son de dos tipos:

a) Lúdicas y grupales. Los "juegos sobre la recta numérica" , la "escoba", rondas, pasatiempos de cálculo, etc., etc.

b) Práctica sobre material impreso. En éstas se mezclan las dedicadas a la mera ejercitación con las de descubrimiento de regularidades y construcción de otras.

En las sesiones colectivas es conveniente debatir y convenir algunas estrategias :"así aprendemos entre todos". Para ello lo mejor será interrumpir el juego unos minutos. Por ejemplo:

- Sea que estén jugando con los tableros de los juegos sobre la recta.(1) Interrumpir el juego y poner un ejemplo sobre la pizarra. *Supón que estás en el 18; tiras los dados y obtienes + 4; ¿a dónde llegas? ¿qué haces para llegar al 24?* . Unos dirán que contando (*dieciocho, diecinueve,..*), otros que con los dedos .Alguien dirá que *primero sumo 2 y luego 3*

Este es un momento importante pues se trata de reflexionar sobre lo que uno hace "con la cabeza" al calcular y tratar de expresarlo, cosa no fácil. Y al ser en sesión colectiva hay que ver la valía de esas tres formas de calcular.

(1) Los tableros representan fragmentos de recta numérica. Se juega con dos dados: :uno para número y otro con los signos + y - . (+)= avanzar; (-)= retroceder. Si un jugador está en la casilla 17 y al lanzar los dados obtiene, por ejemplo, + y 5 avanzará mentalmente y colocará la ficha en el 22. No vale puntear, como en el parchis. Sobre esa norma básica caben muchas variantes del juego. Los tableros también pues sus variaciones abarcan hasta el primer ciclo de Secundaria.

17	18	19	20	21	22	23	24	25	26

En efecto, las tres son válidas; sin embargo, conviene promocionar la consistente en dividir el sumando, el 4 porque es generatriz de otras posteriores. En ese caso, se propone

.primero, varios ejemplos del mismo estilo para hacerlos en el momento;

.después proseguir el juego en los tableros y la recomendación de que practiquen esa técnica en los casos apropiados.

Expresar lo que hacemos al calcular, comprender la expresión de lo que otro hace y acordar alguna técnica son tres funciones que requieren una condición *sine qua non* : la actitud indagadora y reflexiva del verdadero matemático sobre el propio pensamiento. Esos cuatro puntos son ingredientes necesarios para desarrollar la capacidad metacognitiva: reflexionar sobre, autocorregir el propio razonamiento. La finalidad que tiene enseñar cálculo mental va más allá de la simple automatización rápida de respuestas (cosa necesaria) apuntando hacia el cultivo de cualidades de orden formativo como las citadas.

Pero tomar conciencia de los propios mecanismos calculatorios es difícil; y, más aún, describirlos, expresar lo realizado. Por ello, de vez en cuando nuestra intervención en el juego arranca con la pregunta *¿cómo lo haces* ?. Ante la carencia de respuesta aportamos nuestra propia técnica: *mira, yo hago este truco: primero sumo.... y .... y después....* . Esto es, nos ofrecemos como modelo, más para que aprendan a describir por pasos que para que realmente aprendan la técnica.

Finalmente consignar que algunos niños necesitan de la componente visual o gráfica para la formación de estrategias de cálculo. Para ellos el material impreso con gráfos es imprescindible

El trabajo a realizar sobre el cálculo no escrito coincidente con este período sigue la orientación marcada en la sección "*Operaciones: suma y resta con unidades y decenas* " (página 208). Abarca las tres primeras metas que allí se citan, pero se favorecerá el que algunos niños avancen hacia las otras dos.

El aprendizaje del cálculo no escrito consiste, fundamentalmente, en un proceso de elaboración personal de técnicas, automatización de asociaciones y estrategias de acción numérica. Su desarrollo no sigue una secuencia ni lineal ni igual por parte de todos. Sin embargo, para trabajarlo en clase necesitamos disponer de un cuadro que muestre una secuencia aproximada, el

itinerario que con mayor probabilidad van a seguir en su aprendizaje. [Al igual que con el desarrollo de las clasificaciones (BLOQUE I) y con los problemas (BLOQUE III)]

La secuencia sobre la que se trabajará en el ciclo es la siguiente.

INFANTIL

. Primeros aprendizajes cuantitativos y enumerativos.
. Tira numérica: memorización de numerales y su orden más allá de veinte
. Correspondencia del nombre con la cantidad representada, al menos, hasta 10
. Técnicas de conteo progresivo y regresivo.
. Descomposiciones, equivalencias y recomposiciones progresivas de los números inferiores a 10
. Memorización de algunos resultados elementales en sumas y restas informales (no aritmetizadas):
-Algunos pares: 2+2, 3+3, 4+4, ...
-Sustraer 1 o 2 o adicionar en situaciones
. Seriaciones de N+1 y N+2 ascendente y descendente : 9,8,7,6.....; 2,4,6,8,.....

CICLO

. Automatización sumas mayor-menor hasta 12 :
5+3; 6+2; 9+2; 7+3; ....
. Numeración(orden y numerales) más allá de 50
. Automatización restas de 1 y de 2 bajo 12 : 8-2; 7-1; ....
. Combinaciones : siete, añadir 3 y restarle 2; ocho, restarle 1 y añadir 3; ...
. Seriaciones ascendentes y descendentes N+1, N+2, N+5, hasta la treintena
--Estrategias de cálculo para superar la decena
7+4; 9+3; 8+7
. Rapidez en sumas y restas de 1 o 2 en torno a 20
. Combinaciones en torno a 20
. Aplicación de las técnicas de superación de la decena a la superación del 20
17+4; 19+3; 15+6; (17+3, 18+3, 19+3, 20+3)
22- 4; 23- 4; 25-6

. Numeración hasta 100: nombre y escritura de los números
. Seriaciones ascendentes y descendentes: N+10, N+5, N+2 hasta 100
. Con pares de números de dos y una cifra transferir las técnicas de superación de la veintena a las cinco primeras decenas:

27+4; 29+3; ..... 37+4; 39+3 .....
32- 4; 33-4; 35-6; ...

. Suma y resta de decenas: elaborar y aplicar alguna técnica; memorizar algunas:
20+20; 30+30; ..., 50+20; 60+30; ..... 30-10; 50-20; .....
. Suma y resta de números terminados en 0 ó en 5 . Estrategias personales, pero conocer-aplicar, al menos:
- La de descomposición de uno de los números. 30+25 [(30+20)+5]; 65-20 [(60-20) -5], o bien [(65-10) -10)]
-La de redondeo por exceso . 30 +25 [(30+30)-5]
. Series ascendentes y descendentes en fragmentos diversos de la tira numérica, incluido el paso a la centena.
. Centena: transferencia de las técnicas de cálculo con decenas a partir de algunas experiencias con material estructurado y/o monedas.
200+200; 300+300; ... 600-300;..... 300-100; 500-200
. Cálculos sencillos de partición y equidistribución (sin aritmetización)
-Mitad de 10, mitad de 8, ...
-Distribuir pequeñas cantidades en partes iguales mentalmente
. Sumas y restas con números no terminados ni en 0 ni en 5 aplicando alguna de las variantes de las dos estrategias anteriores:
-Descomposición-recomposición. 52+13 [(52+10)+3] , [(50+10)+(2+3)]

Las cuentas

Es tradicional practicar la enseñanza de las "cuentas" como algo enormemente valioso en sí mismo, desligada de la resolución de problemas y de los aprendizajes numéricos que le podrían dar sentido. Es decir, como instrucción directa de rutinas que después se aplicarán a la resolución de problemas o a la ejercitación misma. La posición de partida nuestra es antagónica a la mencionada.

Ya que el algoritmo escrito, creemos, llega un momento en que se hace inevitable e imprescindible, aprovecharemos su enseñanza para trabajarlo desde la comprensión y, con ello, profundizar en nuevos aprendizajes numéricos: regularidades, propiedades, etc. Al igual que en otros campos, en éste pretendemos seguir un itinerario gradual y progresivo, intentando ajustarnos a la evolución "natural" de cada niño. La brújula que nos orientará en la adecuación a sus procesos es el intercambio permanente con ellos.

De modo inicial hay que tener en cuenta las precisiones y acuerdos previos siguientes, distinguiendo entre el *problema* , su *escritura* y el algoritmo escrito o *cuenta*.

Un problemita es, en principio, una situación empírica, ficticia o simbólica en la que se conocen algunos datos y se pregunta por otro u otros. Naturalmente, si no hay interrogante no hay problema. Los problemitas se escriben también con números y otros signos, no sólo con palabras o dibujos. Esa escritura de los problemitas se ha venido aprendiendo (conviniendo colectiva y progresivamente) de modo simultáneo a las vías para resolverlos. (Ver epígrafe sobre ESCRITURA ARITMETICA). Este proceso va conduciendo a utilizar la escritura aritmética horizontal

- como expresión de un problema: 12 + 5 =..
- y como problema numérico en sí mismo para cuya resolución muchos niños necesitan reinventar algún problema que se escribiera así.

Poco a poco, la expresión aritmética va adquiriendo entidad por sí misma, se va convirtiendo en "problema" en el que hay un/unos datos y falta otro u otros. Tipos claves:

9 + 4 = ... 9 - 4 = ... + ... = 12

5 + 3 + 2 + 4 = ... 12 = 6 + 4 + ...

El progreso en el manejo y comprensión de la expresión aritmética elemental es mucho más importante que el aprendizaje de rutinas de papel y lápiz en esos momentos. Al trabajo sobre la expresión hay que unir el realizado sobre cálculo mental, teniendo así los dos pilares básicos.

Pero va a llegar un momento hacia mediados del primer curso del ciclo en el que se empieza a hacer necesario recurrir a algún tipo de "cuenta". Ese momento llega de la mano de los problemitas en los que alguna o ambas cantidades se escriben con números de dos cifras. Momento que, si la evolución en los otros campos lo aconseja(construcción numérica, expresión aritmética, ...) aprovecharemos para adentrarnos en la enseñanza del algoritmo no para poder hallar el resultado numérico del problema, cosa que se puede hacer con los rudimentos de cálculo que se poseen ya, **sino** para hacerlo "sin esfuerzo" y con rapidez.

En esta línea, aprender a hacer cuentas surge como una necesidad o conveniencia para resolver problemas. Ahora bien, una vez entrados en ello, "aprender a hacer cuentas" es un desafío, un objeto de investigación matemática valiosa. Y así, desde esa perspectiva, el largo y sinuoso camino que vendría a ser aprender los algoritmos de suma y resta se convierte en algo atractivo a la vez que valioso para el aprendizaje matemático.

Suma

Pasos y guión

1º.- **Inversión** en la dirección de la escritura. Es el primer paso y comienza en expresiones y/o problemas de suma. Así, una expresión inventada y escrita en el encerado sufrirá un cambio como éste:

$$4 + 6 = \ldots \qquad\qquad 3 + 4 + 2 = \ldots$$

$$\begin{array}{r} 4 \\ +\ 6 \\ \hline \ldots \end{array} \qquad\qquad \begin{array}{r} 3 \\ 4 \\ +\ 2 \\ \hline \ldots \end{array}$$

En efecto, al igual que en la escritura de izquierda a derecha, en ésta dará también el mismo resultado

$$\begin{array}{r} 4 \\ +\ 6 \\ \hline \end{array} \qquad\qquad \begin{array}{r} 6 \\ +\ 4 \\ \hline \end{array}$$

2º. **Convenciones básicas.**

Son:

.Distinción entre "escritura del problema" y "cuenta"
.Lugar de colocación de cada cifra y por qué
.Modo de operar manualmente

Para comenzar es indiferente que las combinaciones sean de llevadas o sin llevadas, de decenas-unidades, de decenas-decenas, ... Primero se escribe el problema en expresión de izquierda a derecha y, a continuación, se colocan los números para hacer la cuenta. Sea el problema: "*En la* "tienda" *había esta mañana 28 botes de yoghurt vacíos. Olga ha traído de su casa seis, ¿cuántos hay ahora?* ".

a) La primera convención viene del paso anterior: la escritura del problema va de izquierda a derecha, pero que para hacer la "cuenta" conviene escribir las cantidades de arriba abajo. Así la expresión **28 + 6 = ...** habría que escribirla de modo que uno de los números esté arriba (encima) del otro y el signo = se convierte en una línea _____ .

Lo normal es que hayan visto ya fuera de clase la escritura de cuentas e, incluso, que algunos sepan ya hacer cuentecitas como esa. No obstante, tendremos escrituras como éstas:

$$\begin{array}{r} 28 \\ +6\ ; \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 28 \\ 6+\ ; \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 28 \\ +6\ ; \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 6+ \\ 28; \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ 28\ ; \\ \hline \end{array} \quad \begin{array}{r} 6 \\ +28 \\ \hline \end{array}$$

b) Los resultados serán diferentes y disparatados. Para unos será 88, para otros 214, 286, 628... Y sin embargo muchos saben, por haberlo calculado mentalmente, que el resultado es 34. Esa contradicción es planteada y a partir de ahí comienza el proceso de convención colectiva del algoritmo. Algunos autores salen al encerado y escriben su cuenta allí. A continuación tratan de

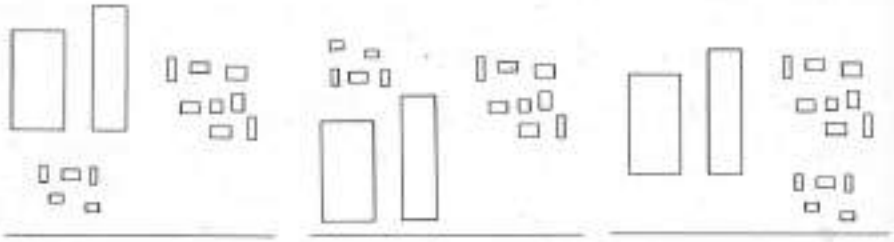
razonar ante los demás su porqué,.... En definitiva, llegamos al interrogante: **¿dónde colocar las cifras?**.

Nosotros no podemos adelantarnos y avanzar la respuesta("*las unidades con las unidades, las decenas con ...*") pues ello bloquearía sus indagaciones personales. Es preferible retrasar nuestra respuesta para cuando sea imprescindible y proponer una forma de hacer en la cual sea la clase quien la encuentre con nuestra ayuda. Esa forma de hacer consiste en materializar las cantidades y, después, colocarlas para "sumarlas" ordenadamente. Los tanteos, debates y pequeños descubrimientos conducen a las convenciones básicas.

1ª. *Materialización.* Retomar el material usado en actividades como las del apartado "*La construcción numérica*" (página 229) y con él materializar las cantidades que se vayan proponiendo.

2ª. *Colocación ordenada.* Siguiendo con el ejemplo anterior, los niños tienden espontáneamente a colocar el material como se indica es estas ilustraciones. Será la reunión posterior a la colocación la que indique si la colocación fue correcta.

o con material tipo bloques multibase



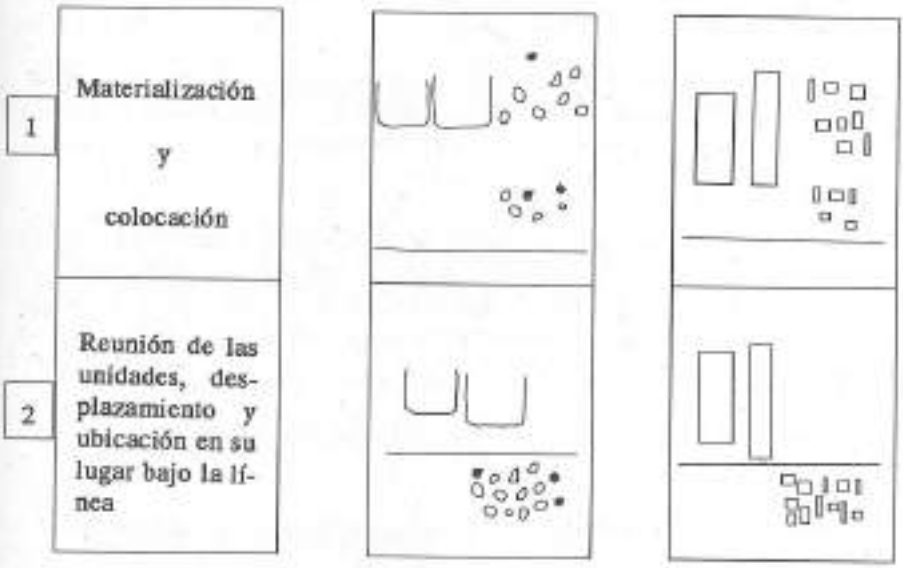
Y algunas formas más, pero de menor importancia

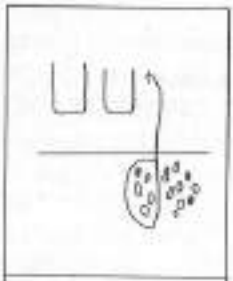
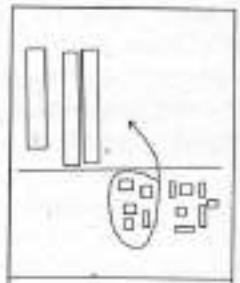
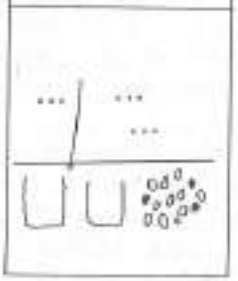
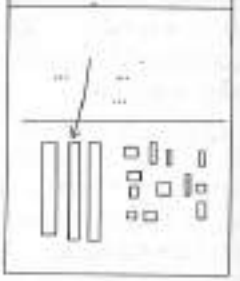
La línea puede hacerse con lápiz en la mesa o representarse con un palito o regla,..

3º. *Reunión manipulativa.* Al reunirlas se va haciendo evidente que lo correcto es juntar los elementos del mismo nivel pues, además, no puede ser de otra forma; en caso de que se supere la decena, cambiar las diez unidades por una nueva decena, cosa que ya era sabida gracias a las actividades de construcción numérica. En caso contrario pues se trata ahora, que es también momento apropiado.

Una vez reunido el material y colocado "por debajo de la raya" se expresa con números verbalmente. En efecto, algunas reuniones serán imposibles según las ilustraciones anteriores, otras conducirán a resultados disparatados y otras a resultados que sabemos que son correctos por el cálculo mental. Los errores y el conflicto que provocan son importantes y necesarios para que vayamos encontrando la mejor manera de colocar y reunir el material.

¿Cómo reunir el material?. Habrá niños que comiencen a reunir por las decenas y obtengan un resultado correcto. Otros cambien la decena obtenida al final de la manipulación, etc. Eso es positivo. No obstante conduciremos el proceso de tanteos y debates hacia la concreción de una forma única que vendrá a ser como la que, continuando con el ejemplo anterior, se representa a continuación.



3	Formación, en su caso, de una decena nueva que es llevada al lugar de las decenas		
4	Reunión de las decenas y colocación en su lugar		

3ª. **Practica sistematizada**

Una vez que las convenciones básicas han sido tomadas,- previsiblemente, un par de sesiones son suficientes-, el trabajo prosigue, pero de forma sistemática abordando, tanto en las manipulaciones como en el algoritmo, niveles de complejidad cada vez más mayores.

Con la sistematización de la práctica se pretende ir, progresivamente, de la manipulación concreta hacia el algoritmo, esto es, a la expresión numérica y convenida de lo que se realiza con el material. E , inversamente, de la expresión numérica a la materialización de la misma. El lenguaje hablado es un mediador fundamental.

En cada nivel establecido se llevan a cabo estas tres secuencias:

X
Materialización - colocación - reunión manipulativa y expresión oral

XX.
Materialización - colocación - reunión y , a continuación, realización numérica siguiendo los pasos dados al manipular
XXX.
Realización sólo a nivel numérico

Con este enfoque se trata de que descubran los porqués a nivel concreto y, por tanto, lo que hacemos con los números al operar viene a ser un trasunto de lo que realmente hacemos antes con el material. Será más adelante, cuando ya conozcan ciertas propiedades numéricas y podamos operar en base a ellas y a algunas técnicas, cuando el uso de material se irá haciendo innecesario.

NIVEL UNO: **decenas sin llevadas**

Tipos:
a- Dos cifras en ambos sumandos: 24 + 35;
b- Ceros: 24 + 30;
c- Un sumando de una cifra: 15 + 3 ; 4 + 24;

Primero, unos casos del tipo a para resolverlos siguiendo la secuencia **X** descrita anteriormente. A continuación, casos del mismo tipo y realizar la secuencia **XX** . En esta secuencia se pretende el traspaso de las acciones directas a su simbolización numérica. El mejor modo de favorecerlo es, en sesión colectiva, intervenir favoreciendo la reflexión sobre lo que hacen empíricamente.

Con la resolución de unos pocos casos algunos niños pueden ya intentar la resolución a nivel numérico sólo, es decir, la tercera secuencia. Otros necesitarán más manipulación y mayor atención. Finalmente, resolución autónoma : nivel numérico y hacer uso del material para comprobar la validez del resultado.

Con cuentecitas de los tipos **b** y **c** se procede igual.

NIVEL DOS: **con llevadas en las unidades**

Tipos:
a - Un sumando de dos cifras: 25 + 9
b - Los dos sumandos de una cifra: 8 + 7
c - Los dos sumandos de dos cifras: 25 + 23

NIVEL TRES: **matices que incluyen al nivel dos**

Tipos:

a- Más de dos sumandos de una cifra o de dos
5 + 6 + 9 +3 ; 15 + 24 + 20
b- Mas de dos sumandos alternando dos cifras y una
25 + 8 + 15

Algunos niños pueden ir desde aquí al nivel CUATRO en el que se opera **con llevadas en las decenas**, es decir, pasan a las centenas, hecho que animaremos y favoreceremos poniendo a su disposición material impreso. De cualquier forma, en el tratamiento del algoritmo no hay que tener prisa: no hay que forzar demasiado para no caer en la automatización vacía de comprensión. Será pasado el ecuador del ciclo cuando la mayoría irán dando sin dificultades el salto al NIVEL CUATRO.

Los niveles establecidos son una mera referencia o guión de trabajo. La homogeneidad no existe y mucho menos una secuencia ideal y única en el aprendizaje de los algoritmos. Por lo tanto, el guión no indica que todos los niños habrán de pasar por esos niveles ni por los tipos en ese orden. Sin embargo, teniendo esta referencia podremos adaptarnos mejor al ritmo y peculiaridad de cada cual, pues a excepción de las sesiones colectivas en las que todos habrán de estar abordando el mismo matiz o tipo, en las demás sesiones el trabajo es personal.

El algoritmo de la resta

Como en el caso de la suma, antes de llegar al algoritmo, las niños llevan tiempo resolviendo expresiones horizontales y trabajando el cálculo, de modo que la "cuenta" parece innecesarias. El momento y el modo de introducirnos en la "cuenta" es el mismo que en la suma: partir de situaciones y problemas en los que ambas o una de las cantidades se represente con dos cifras. Son problemitas de "me quitan", "se perdieron", " se fueron",....

Bajo el mismo enfoque, con el mismo material y con idénticas secuencias abordaremos el algoritmo de la resta. Haber trabajado previamente el de la suma reporta algunas ventajas (aprendizajes previos) de cara a iniciar este otro.

El tipo de algoritmo por el que optamos es el de DESCOMPOSICION, por diversas razones. Dos de ellas se refieren a los contenidos trabajados hasta aquí:

1. En el período inicial el tipo de resta a formalizar a partir de los problemitas trabajados correspondían al de sustracción .

2. En las actividades de construcción numérica el "descenso" o disminución se hacía *descomponiendo las decenas* y el "ascenso" *recomponiendo y cambiando.*

Los aprendizajes anexos a esos dos puntos nos conducen a la resta de descomposición. Pero la razón fundamental de optar por este tipo de algoritmo es la constatación de que su tratamiento escolar al modo expuesto para el de la suma favorece la comprensión de la estructura del sistema numérico: valor de posición, descomposición, etc.

Pasos y guión

1º. El paso primero o de la **inversión** ya quedó resuelto a propósito de la suma, aunque puntualmente se vuelva a tocar.

2º. Convenciones básicas.

Igual que para la suma, son necesarios unos aprendizajes y acuerdos elementales a partir de los cuales podamos adentrarnos en la "investigación colectiva" de cómo hacer cualquier cuenta de restar. Dos de ellos ya están adquiridos:

.Distinción entre "escritura del problema" y "cuenta"
.Lugar de colocación de cada cifra y por qué

Pero se precisan dos básicos:

.Lugar de colocación de los números
.Modo de operar manualmente

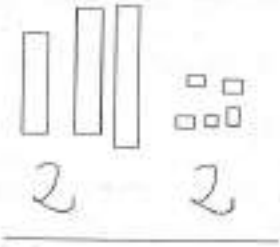
Para alcanzar esas convenciones lo adecuado es el trabajo en sesión colectiva y después alternar momentos colectivos con otros dedicados a la actividad individual.

Comenzaremos por una situación algo compleja (sin llevadas): "*Antonio tenía ayer 35 caramelos y regaló a su primo 22. ¿Cuántos le han quedado?* ". En efecto, "de cabeza" es difícil, pero ¿podremos resolverlo usando el material?.

El modelo de trabajo (mesas, material,...) es como el descrito en el apartado de este Bloque "La construcción numérica" punto b). Tomamos treinta y cinco, es decir, tres decenas y cinco unidades. ¿Tomaremos también las veintidós regaladas? Para muchos es ésta una situación incomprendida mientras que algunos colocan el material en el centro de la mesa y extraen(como lo hicieron en ocasiones anteriores) sin mayores dificultades, quedando 13. Sin embargo, orientamos a que todos pongamos el material de la misma forma y veamos la mejor manera de proceder.

Pero, ¿dónde colocar los 32?; ¿arriba?. ¿Dónde colocar los 22 que regaló a su primo?; ..... ¿Hemos de materializar los 22 caramelos que le regaló a su primo?; si los vamos a sustraer, para qué los hemos de colocar antes?. Lo conveniente es anotar en la mesa misma la cantidad a restar y no materializarla. Tras la posible discusión la forma a proponer es ésta:

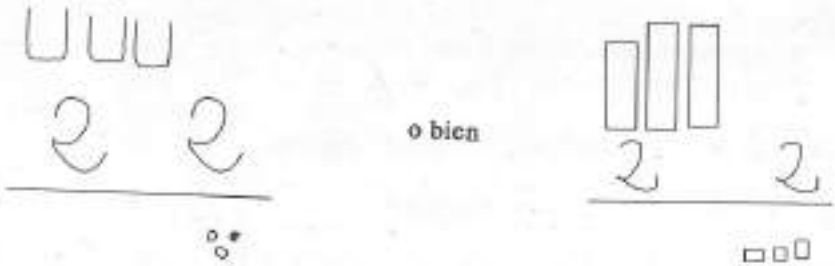
o bien



¿Por dónde empezar a quitar?. Realmente, en situaciones como ésta es indistinto pues no es preciso cambiar nada y hay niños que operan de izquierda a derecha. Será con otros problemitas con los que se verá la importancia de comenzar como en la SUMA: de derecha a izquierda.

El material sustraído se retira, se aleja o vuelve a depositarse en "el almacén". Y el restante se va colocando bajo la línea hecha sobre la mesa. La secuencia sería así:

Sustracmos (retiramos) dos unidades y las tres restantes se desplazan hacis debajo de la linea



A continuación se opera igual con las decenas quedando al final así.

Es preferible trabajar con material estructurado tipo multibase (ilust. derecha) pues favorece la rapidez de las acciones.

Con unos pocos problemitas de este nivel habremos abordado los dos aprendizajes básicos hacia los que iba enfocado el trabajo: colocación de los números y modo de operar manualmente. Ahora bien, una vez que las convenciones básicas han tomado solidez entramos en el tratamiento sistemático del algoritmo con el mismo enfoque y pasos que en la SUMA. Y teniendo en cuenta los niveles de dificultad y complejidad .

3ª. Práctica sistematizada

NIVEL UNO: **decenas (sin cambio)**

Tipos:

a) Ambos números de dos cifras 35 - 22
b) El sustraendo de una cifra 35 - 4

Realizar las tres secuencias para la aritmetización.

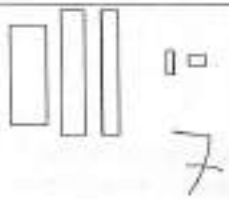
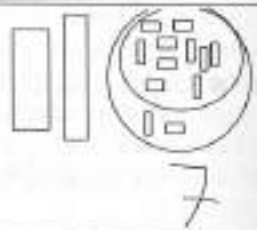
NIVEL DOS : **decenas (con cambio)**

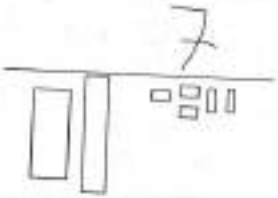
Tipos:

a) Minuendo dos cifras y sustraendo una 35 - 7
c) Minuendo dos cifras y sustraendo dos 35 - 19
c) Cifra cero en las unidades
c')60 - 40; c'')60 - 15;

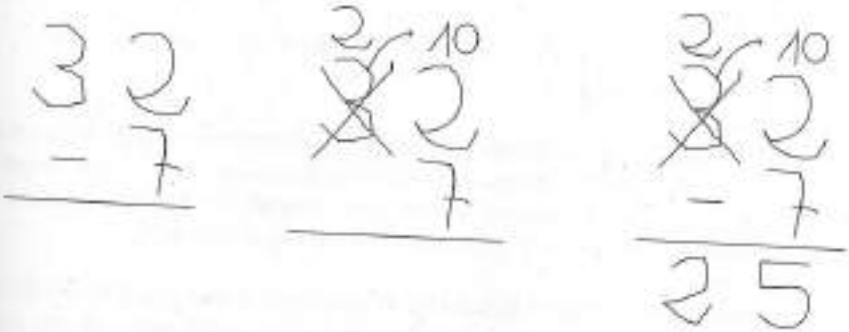
Las dificultades reales del algoritmo se sitúan en este NIVEL DOS. Es cuestión de proceder como en las secuencias de la suma, sin sobrepasar el ritmo de cada niño, es decir, sin prisas y dando la importancia adecuada a la comunicación verbal.

¿Cuáles son los pasos claves en la manipulación de este NIVEL DOS?. Sea el caso 35 - 7. El proceso más adecuado es el representado a continuación.

1	Colocación del material sobre la mesa como en el caso de 35 - 22	
2	Puesto que de dos unidades no se pueden sustraer siete tomamos una decena que, cambiada en unidades, situamos	

3	Ahora ya si podemos sustraer las siete unidades pues tenemos doce. Sustraemos 7 y el resto lo situamos bajo la línea	
4	Las dos decenas restantes, puesto que no vamos a restarles nada, se sitúan también bajo la línea.Con ello termina la manipulación.	

En la realización del algoritmo se representan y verbalizan los pasos dados con el material. Las tres viñetas siguientes hacen explícito el proceso.



Hacia el NIVEL TERCERO : **(centenas con cambio en decenas)**

Considerando el aprendizaje matemático como algo global no es conveniente, por ahora, insistir demasiado en el algoritmo ni dedicarle demasiado tiempo. Ahora bien, hay niños a los que no resulta excesivamente difícil,- hay otros ,incluso, que les gusta-, se les favorecerá el que trabajen este nivel.

> Hasta aquí el período de profundización en los aprendizajes iniciales. Es un período en el que las operaciones aritméticas son la columna que vertebra los aprendizajes concernientes al lenguaje aritmético, la estructura del número natural y gran parte del cálculo. Se ha profundizado en la formalización de las operaciones y en la estructura numérica, al tiempo que se ha iniciado la adquisición de rutinas algorítmicas, ... , pero es en el período siguiente cuando el número y las operaciones comienzan a ser utilizadas en la estructuración espontánea de la realidad, en la resolución de situaciones algo complejas y , muy importante, como ámbito conceptual específico.

Período de consolidación

Describimos la progresión en el aprendizaje de los contenidos agrupados en este BLOQUE en torno a los mismos cuatro aspectos considerados en las dos periodizaciones posteriores.

La expresión aritmética

El período inicial se caracterizaba por el acercamiento a y construcción individual-colectiva de la expresión aritmética elemental. Esta es contemplada como expresión de un hecho o suceso. (Ver apartado "Lenguaje matemático y capacidad de simbolizar", -pág. 207-209-, y págs. 215-219).

La expresión aritmética, formada en el contexto de situaciones y problemitas, va adquiriendo reversibilidad y entidad en el período siguiente o de **profundización** gracias a la práctica de la misma en problemitas diversos. Por una parte, expresiones verbales como "me encontré...", "me regalaron ...", "reuní", "había... y llegaron...", etc. van siendo interpretadas y codificadas de la misma forma, es decir, se ha ido produciendo un fenómeno de gene-

ralización respecto a situaciones propias de suma. Igual sucede con situaciones propias de sustracción: "me quitaron...", "se cayeron...", "había... y se fueron....".

Por otra, las variaciones progresivamente introducidas en los problemitas, en sus expresiones gráficas y/o verbales y en las escrituras aritméticas (págs. 227 - 229) van favoreciendo el despegue gradual de lo empírico. Como resultado del proceso se llega a considerar la expresión aritmética (números pequeños, suma y resta) como objeto mismo de conocimiento en este tercer período.

Las mismas variaciones descritas en las páginas 116-118 seguirán siendo trabajadas, pero con números algo mayores. Y es necesaria la insistencia en la resolución de expresiones, gracias a lo cual se pueden descubrir regularidades y propiedades numéricas.

Tipos importantes:

a) Aumento constante e igual en los sumandos

1 + 1 = 2	**10 + 10 = ..**	**5 + 10 + 20 = ..**
3 + 3 = 6	15 + 15 = ..	15 + 20 + 30 = ..
5 + 5 = 10	20 + .. = 40	25 + 30 + .. = 95
.. + 7 = 14	.. + 25 = ..	35 + .. + 50 = ..
..+.. = 18	.. + .. = ..	.. + .. + .. = ..
..+.. = ..	.. + .. = ..	.. + .. + .. = 185

b) Aumento constante e igual en minuendo y sustraendo

8 - 5 = ..	**100 - 1 = ..**
13 - 10 = ..	200 - 101 = 99
18 - .. = 3	300 - 201 = ..
.. - 20 =..	.. - 301 = 99
.. - .. = ..	.. - .. = ..

c) Variaciones sobre esos matices (Números terminados en 0 o en 5 o bien números pequeños).

.Disminución constante e igual en los sumandos o en minuendo y sustraendo

. Aumento desigual

. Aumento en uno y disminución en el otro u otros
. Etc.

La reflexión sobre ellas y la conversación van conduciendo a apreciar:

. La *conmutatividad* propia de las expresiones de suma y no de resta.

. La expresión aritmética como *ecuación* y el signo igual como relacionante. Ya no se precisa recurrir siempre a la evidencia empírica para validar una expresión.

Hay dos aspectos más sobre los que trabajar:

.Uno es las variaciones sobre expresiones construidas según los cinco esquemas algebraicos expuestos en las páginas 225 - 226. Orientadas de modo lúdico y siempre procurando ya el descubrimiento de algo, ya la práctica de alguna técnica, las actividades sobre este campo despiertan actitudes positivas hacia lo matemático. Dos tipos:

a) Individual. Ejercicios como los de las páginas 228 y 229 o como éstos:

- Completar expresiones
  4 + .. + 15 = 20; 200 + ..+ 100 + ..+ ..= 500
  30- ..= .. ; 15= .. - ..; 200 + 20 - .. = 100

- Inventar expresiones
- Encontrar el error en algunas expresiones

b) Grupal: juegos y pasatiempos(2)

.Otro es la expresión y comprensión de problemas. En este período se prosigue con las variaciones sobre la estructura tripartita de los problemitas aritméticos. El trabajo va encaminado a que, sean cuales sean los giros y expresiones orales, mantengan la estructura tripartita como base desde la que interpretar el problema y como esquema para expresarlo aritméticamente.

Para los niños con dificultades el trabajo tanto sobre las expresiones numéricas y sus variaciones (página anterior) como también en el caso

(2) El material e ideas a utilizar proceden de:
. Libros de pasatiempos y juegos
. Algunas editoriales de libros de texto
. Material de pasatiempos que se vende en los kioscos.

de las variaciones sobre los cinco esquemas a nivel numérico o en expresión escrita resulta tremendamente arduo. Por lo general se ven incapaces de llegar a esta fase de consolidación a la par que sus compañeros. Son personas que en el mismo tiempo sólo alcanzan la fase anterior e, incluso algunos, regresan, a veces, a manifestaciones propias de la primera. Es importante tener esto en cuenta. Tener in mente los períodos y sus características permite conocer algunos de los problemas de los niños y tratar a cada uno según sus dificultades.

La resta de diferencia

A las variaciones anteriores hay que unir un elemento importante: el tratamiento de situaciones de diferencia.

Es éste un tipo de problemitas y situaciones que habrán venido surgiendo esporádicamente en clase, pero a las que no se les ha prestado atención de modo intencionado, es decir, habrán sido resueltas aunque sin entrar en su aritmetización. Son situaciones de comparación entre cantidades o entre magnitudes de objetos.

Tras la iniciación a la resta de disminución y su algoritmo (períodos anteriores) no es aconsejable demorar la aritmetización de esta otra gama de situaciones y problemitas. La forma de hacerlo es la misma que para la iniciación a la resta-sustracción (págs. 217-219). Y los pasos también:

1º. Planteamiento de situaciones y problemas

La atención se centra en reflexionar sobre
- las situaciones comparativas, frente a las de sustracción
- y las estructuras verbales que las expresan

La forma ideal de tratamiento introductorio es la "problematización colectiva de una situación" relativa a la cuantificación de la diferencia entre dos cantidades.

Un tipo. (Material discontinuo para ayudarse en la resolución. Números pequeños. Papel y lápiz). Dos niños con cantidades distintas de lápices, o botones, o tapones, o garbanzos o... Uno, (A), afirma tener 15. El otro,(B), dice tener 9. *¿Cómo podemos inventar un problema ?. ¿Qué preguntas podemos hacer* ? (Hacer preguntas adecuadas es un aprendizaje necesario). Las pre-

guntas problematizadoras van aflorando poco a poco. En unas pocas situaciones similares a la anterior, corregidas las preguntas y anotadas en el encerado, tendremos las básicas:

1. ¿Quién tiene más?
2. ¿Cuánto es la diferencia?
3. ¿Cuántos **más** tiene A **que** B?
4. ¿Cuántos **menos** tiene B **que** A?
5. ¿Cuántos le **faltan** a B para tener **tantos como** A?

Hallar la respuesta no es lo importante ahora (cuestión fácil, por otra parte) sino ir interiorizando la estructura verbal comparativa y el matiz esencial: "no son problemas de quitar"

2º. Invención de problemas y representación gráfica

A propósito de una situación creada intencionadamente, inventar por turno un problema y hacerle las cinco preguntas. A continuación, representación gráfica del mismo a fin de que vayan creando imágenes internas. Situaciones adecuadas para inventar y contextualizar problemitas son:

.La balanza de dos platos. *En un plato echo.. y en el otro echo...*

.La tienda de clase: *precios de....; etc.*

3º. Elaboración del código aritmético

La dificultad esencial para la elaboración de una representación simbolizada estriba en que en estos problemitas **no suele haber acción.** No hay, pues, operador en el sentido de las otras simbolizaciones en las que el operador se refería a la acción ocurrida o efectuada. Pero sí que hay operador aritmético. Los niños tienden a representar estos problemitas como adiciones confundiendo la estructura del problema con el cálculo realizado para resolverlo.

Sin embargo, para mantener la misma estructura tripartita representaremos estos problemitas como los de sustracción: 15-9=... Pero la mayoría de los niños no ven razones suficientes para ello. Será a lo largo de Primaria cuando converja realmente la resta de diferencia con la de disminución en una única estructura aritmética.

4º. Aplicación del código a problemas

Consecuentemente, los problemas de cuantificación de la diferencia entre dos cantidades se representan aritméticamente como los otros. Sin embargo, la resolución de ellos, aunque al principio es diversa, poco a poco tiende a hacerse mediante el conteo progresivo, es decir, sumando. (Tipos de problemitas en la página 226).

Será en problemas con cantidades difícilmente manejables en los que se aplique el algoritmo normal de la resta. Y será gracias a ese tipo de problemas (cantidades mayores) cómo convergerán las dos restas en una. Pero ello está fuera del alcance de los niños en este ciclo.

La construcción numérica

El progreso en el conocimiento de aspectos relativos a la ordenación y los relativos a la cardinación van conformando el avance en el conocimiento y uso operatario (estructural) del número natural. Al igual que en el período anterior habrá que tratar esos aspectos globalmente aunque, eso sí, conviene dedicarle actividades específicas.

a) Ordenación, patrones y regularidades

Básicamente, la misma orientación y actividades que las señaladas en el apartado "*La construcción numérica* " punto a).(pág.. 229) con dos diferencias:

I... . Superación de la **centena**
II... . Mayor complejidad en las regularidades y patrones.

I. Superación de la centena Incidir, principalmente, en:

A). Lectura y escritura de números superiores a cien

B). Series ascendentes y descendentes en torno a y sobre la centena. Tipos principales:

-Escribir de n en n desde a hasta b siendo a y b números próximos a una centena y n un número fácil de manejar(2,5,10,..): entre 85 y 124; entre 190 y 225; entre 518 y 475; ...

-Completar series incompletas en tramos parecidos.

C). Dar posibilidad material de tratar esos mismos aspectos superando el **MILLAR** a los niños que puedan. La magia e infinitud de lo matemático resulta muy atractivo para algunos individuos.

II. Regularidades Principalmente:

A. Construir series en orden a descubrir alguna regularidad:

-*"Empieza en el 2 y ve sumando cada vez diez hasta llegar 202" (2. 22. 32. ..). Después me dices lo que has observado"*

- Escribir de 20 en 20, de 50 en 50, ...

B. Dada una serie descubrir su "truco" o transformación y continuarla o completarla. Tipos"

-crecientes: 111, 211, 311, ...
111, 222, 333, ...
100, 150, 200, 250,.....

-decrecientes: 850, 750, 650, ...
652, 642, 641, 640, ...
242, 232, 222, 212, ...

- Mixtas numéricas : 25, *5*, 20, *10* , 15 ,*15*, 10, ...
75, 700, 80, 600, 90,.....
900, 1, 800, 2, 700, 3, ...

- Mixtas no numéricas: 100, A, 200, B, 300, C, ...
500, m , 450, m, 400, m,
20, +, 40, -, 60, +, 80, -, ..

El trabajo sobre regularidades conviene enfocarlo como descubrimiento y reto investigativo personales (trabajo personal). Sin embargo, los juegos colectivos sobre estos aspectos son muy motivadores. El ejemplo prototipo es el "*juego del tres*" .

b) Cardinación y estructura

Los aspectos concernientes a este punto son continuación del período anterior; actividades, materiales y modelo de trabajo también ("La construcción numérica" págs. 229-236).

LLegando a este período contamos con que las convenciones básicas y los aprendizajes fundamentales fueron ya conseguidos:

. Agrupamiento cada diez unidades
. Escritura y valor de posición
. Habilidades de descomposición y recomposición
. Cierto nivel en el cálculo mental.

Esta base permite centrarnos ahora en dos puntos, fundamentalmente:

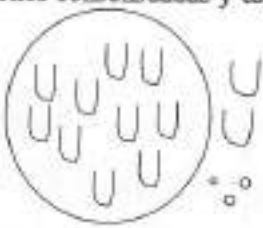
. la **centena**
. la **inclusión** jerárquica
. (la aproximación al carácter **multiplicativo** de los agrupamientos)

Las actividades y el modo de desarrollarlas son igual que en el período anterior. El material, sin embargo, conviene que sea estructurado, para agilizar.

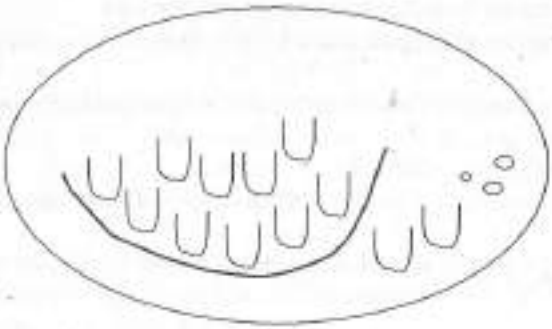
Los interrogantes para dirigir las sesiones se centran en la inclusión. En efecto, así como las unidades se agrupan formando decenas(grupos de diez), las decenas se agrupan a su vez formando centenas(grupos de grupos de diez). La decena es un conjunto de unidades; la centena es un conjunto de conjuntos de unidades. Por ello las experiencias de descomposición y recomposición de material resultan tan importantes para la mayoría de los niños.

Para muchos niños es conveniente la representación o visualización conjuntista en este período. Y la experiencia clave es ir aumentando una cantidad dada hasta más de cien unidades. Trabajando con con garbanzos y "madalenas" (como en la fase anterior) al llegar a diez decenas las diez "madalenas" se agrupan y colocan en un plato. Tras la/las experiencias es aconsejable la representación gráfica del número: "*decir dibujando la cantidad de garbanzos que tienes* ".

Gracias a la discusión sobre las representaciones espontáneas podremos caminar hacia visualizaciones consensuadas y estándares como ésta:



O, mejor aún, enmarcando el todo como ésta:



No obstante, cambiar de material es necesario. Y en ese cambio el material mejor es el estructurado tipo Dienes. Con él los dos tipos de experiencias fundamentales son los descritos en las páginas 226-236: "recomposición creciente y disminución (descomposición y cambio)" y "cálculo manual anticipando el resultado". Pero centrándonos en la centena llegando a construir el millar. Los peligros del uso del material estructurado se comentan en el apartado de **metodología**.

Cálculo no escrito y estimación

El planteamiento sobre el cálculo mental y la estimación en este período es igual que en el anterior. La orientación didáctica del mismo va dirigida hacia la construcción y la práctica de recursos personales. Su tratamiento específico se efectúa mediante:

.Trabajos citados en los otros subbloques (construcción numérica, la expresión aritmética); actividades métricas (dinero, longitudes); la "tienda", etc. etc.
.Un hueco semanal específico, con los planteamientos del período precedente.

La secuenciación expresada en las páginas 239 - 240 sirve de guía hasta final de ciclo. En ella, aparte de la progresión en estrategias aditivas y/o sustractivas, se contemplan además cálculos sencillos de equidistribución y reparto. Es decir, en este período, de modo informal y a propósito de situaciones creadas en el trabajo de la "tienda" (monedas), en otros bloques, en experiencias de investigación del medio, en situaciones esporádicas como cumpleaños, ordenación del material de clase, etc. etc. es muy importante aprovechar y resolver situaciones de reparto, de equidistribución que dentro de un tiempo formalizaremos como división.

Convertir situaciones normales y espontáneas en situaciones de aprendizaje es el mejor camino para hacer una enseñanza "natural", sencilla y agradable.

LAS CUENTAS

Con la llegada a este período el trabajo fundamental sobre aprendizaje de los algoritmos de SUMA y RESTA está hecho, aunque a nivel introductorio:

.La "manipulación" de los mismos
.Los conceptos que permiten esa comprensión
.Variado nivel de mecanización.

Nuevas experiencias y la ejercitación sitematicidada permitirán a la mayoría finalizar el ciclo con cierto dominio de las cuentas de sumar y restar.

CUENTAS DE SUMAR

El trabajo sobre "cuentas" propio de esta fase es individual. Las sesiones colectivas dedicadas a construcción del algoritmo, etc. dejan paso al trabajo personal y a la intervención nuestra sobre pequeños grupos, o a casos individuales.

Lo esperable es que la ejercitación propia de esta fase comience por NIVEL TRES (pág. 248) y de ahí pasa al último de los niveles, que incluye a los anteriores. No obstante, habrá algunos para los que sea necesario recurrir en alguna ocasión a materializaciones.

NIVEL CUATRO (**llevadas en decenas y centenas**)

Tipos:

a- Dos o más sumandos de dos cifras

25 + 36; 18 + 20 + 56

b- Dos o más sumandos con llevadas en decenas

75 + 40; 80 + 24 + 50

c- Más de dos sumandos alternando sumandos de una, dos o tres cifras.

25 + 6 + 158 ; 800 + 7 + 30

d- Sumandos de un número indeterminado de cifras

Este nivel se completa con cuentas en las que se ha de invertir el orden de los sucesos, es decir, ha de hacerse reversible el proceso. Son cuentas en las que falta algún sumando o falta alguna cifra de un sumando y han de hallarla y colocarla.

a)	b)	c)	d)
5 . 6	2 6 5	4 9	158
1 2 6	1 0 .	3 . 4	111
7 1 0	2 5	1 5 .	...
	3 9 5	5 0 5	400

CUENTAS DE RESTAR

El algoritmo de la resta necesita mayor ejercitación. Si las dificultades propias del NIVEL DOS son superadas podremos entrar en el nivel siguiente, algo más complejo y cuya nota distintiva la pone la centena. Para la mayoría de los niños es conveniente comenzar por la resolución manipulativa, aunque estemos en el nivel de las **centenas**. Dentro del nivel TRES conviene tener presente ciertos matices diferenciadores importantes.

NIVEL TRES (**Centenas con cambio en decenas y, después, en centenas**)

Tipos:

a) Minuendo de tres cifras y sustraendo una, dos o tres, pero sin llevadas. 468 - 254

b) Minuendo de tres cifras; cambio en las decenas

235 - 7; 235 - 17; 235 - 127

c) Minuendo de tres cifras y cambio en las centenas

c).1.- Sin ceros 235 - 152

c).2.- Con ceros 205 - 152

La extensión a otros números y la profundización en las rutinas adquiridas hasta el tercer nivel tienen su culminación en el que denominamos NIVEL CUARTO. Este cuarto nivel puede ser alcanzado por algunos niños del ciclo. Para para que la mayoría lo alcanzasen en los dos cursos que comprenden el ciclo habría que dedicarle mucho tiempo a las "cuentas", con el consiguiente perjuicio para otras actividades matemáticas de mayor importancia y atractivo. No obstante, para quienes puedan o les atraiga proseguir en el dominio de las "cuentas de restar", conviene tener presente algunos matices que se mencionan a continuación.

NIVEL CUATRO (**doble , triple,....cambio**)

Tipos:

a) Minuendo de tres cifras y doble cambio

a).1.- Minuendo de tres cifras sin ceros

235 - 48; 235 - 148

a).2.- Minuendo de tres cifras con ceros

404 - 58; 400 - 58

b) Minuendo de cuatro, cinco,....cifras.

1000 - 450; 1000 - 128; 8150 - 6432

Bloque IV: Conocimiento espacial y geométrico

En la construcción personal de la realidad que cada individuo va haciendo el espacio y el tiempo son dos "a priori" permanentes. Espacio y tiempo forman el telón de fondo de nuestra existencia. La realidad, tanto interior como exterior, se ha construido y existe en esas dos coordenadas. Que la escuela se ocupe de ello es importante si lo hace, creemos, ofreciendo experiencias y medios útiles para que cada persona elabore su propia realidad al tiempo que explora y conoce la circundante.

Espacio y tiempo corren indisolubles en nuestra experiencia vital, mas cuando se trata de la reflexión sobre algún aspecto específico, de la exploración de algunas características determinadas, o de la representación de objetos parece apropiado prescindir de uno de los dos o, al menos, enfatizar uno: el tiempo o el espacio. Por razones muy discutibles, pero, en todo caso, curriculares, gran parte de los contenidos relativos al tiempo (el tiempo como magnitud) se han situado en el Bloque II: Magnitudes y métrica.

Por las mismas razones, buena parte de las actividades encaminadas ya a la formación del espacio interior(representación interna de lo externo), ya a la reflexión sobre el espacio real o representado se incluyen en este bloque. Pero muchos de los contenidos a los que hacemos referencia pueden ser considerados propios de la plástica, de la psicomotricidad, de la expresión gráfica, de la expresión corporal, ... La opción metodológico tomada minimiza esa posible problemática al haber elegido articular la planificación y el desarrollo didácticos por medio de experiencias. Es decir, consiste en realizar determinadas experiencias y sesiones de trabajo encaminadas a conseguir ciertos aprendizajes. Que pertenezcan a esta o aquella área es sólo cuestión programática inicial y su importancia muy secundaria.

No obstante, el área más indicada para incluir los conceptos centrales y las actividades básicas para el conocimiento tanto espacial en general como geométrico es la matemática.

Por otra parte la tradición en el ámbito geométrico hace que la selección y secuenciación de contenidos se haga desde una perspectiva meramente disciplinar y academicista. Primero se reduce lo espacial y lo geométrico a subdisciplinas: topología, geometría proyectiva,... A continuación se seleccionan algunos contenidos básicos de cada una : "región","frontera", "línea",... Por último, se confecciona con ellos un programa, esto es, se engarzan para "enseñarlos" directamente en clase apoyándose en actividades o ilustraciones oportunas.

La perspectiva de la que partimos es diferente. Nuestra finalidad no es impartir a los niños este o aquel concepto (y después exigirle su conocimiento) sino ofrecerles recursos y posibilidades para que construyan la realidad espaciotemporal antes mencionada. (Algunos de esos recursos son contenidos catalogados de geométricos). Esa finalidad tan amplia se particulariza en este ciclo en orientar nuestra intervención a

A-Que desarrollen la capacidad de orientarse, de situarse a sí mismos y situar objetos en el espacio;

B-Que avancen en el conocimiento espacial-gráfico del entorno. El entorno está lleno de formas, figuras, regularidades. Su estudio nos conducirá a las abstracciones geométricas fundamentales: cuerpo, figura,....

C-Que aprendan a representar el espacio e, inversamente, a interpretar representaciones dadas.

El dibujo es esencial en este ámbito del conocimiento. Pero el dibujo, la representación, no es la realidad lo que significa que para ser comunicativa ha de ser convenida previamente. En definitiva, la representación es convencional y es preciso conocer las claves para la interpretación de la misma.

En orden a esas particulares finalidades nos parece adecuado preparar y concretar ciertas experiencias mediante las que se adquieran aprendizajes(contenidos) importantes. Algunos de esos contenidos son de carácter disciplinar; aprovechamos al incluirlos la tradición acumulada, pero nuestro objetivo no se ciñe a la simple instrucción de los mismos.

Contenidos

Este es un bloque rico en contenidos de difícil catalogación. Algunos son claramente conceptuales o procedimentales, pero otros son complejos y hacen referencia a la percepción sensorial, psicomotriz, etc. Se ha optado por hacer dos grandes secciones relacionadas con las finalidades antes mencionadas:

I. Situación, orientación y direccionalidad
II. Entorno: objetos, formas y fenómenos.

(La elaboración de la representación gráfica espacial así como la interpretación de la representación espacial dada va inmersa en los dos subbloques por lo que no forma una sección por sí misma).

Situación, orientación y direccionalidad

Comprende esta sección nociones sobre las que ya se incidió en la etapa Infantil relativas a situación, proximidad, interioridad y direccionalidad: *cerca-lejos, delante-detrás, arriba-abajo, dentro-fuera, derecha-izquierda.* Si a estos cuatro últimos pares anteponemos HACIA nos referimos a la direccionalidad.

1. Espacio vivido mediante el movimiento

La adquisición de esas complejas nociones se produce gracias a un largo proceso de descentración paulatina del yo y la construcción progresiva del esquema corporal. En ese proceso el movimiento, la manipulación real de objetos, el juego y la palabra son los pilares básicos. La "Educación Corporal" y la "Matemática" confluyen aquí en actividades en las que el desplazamiento y lo psicomotriz constituye el denominador básico.

Son actividades fundamentales las relacionadas con:

. Descripción de la situación de objetos y/o de personas en relación a uno mismo.
. Descripción de la situación de objetos y/o personas respecto a otros objetos o personas.
. Interpretar y realizar consignas de situación y marcha.
. Localización de objetos.
. Recorrer itinerarios prefijados. Verbalizar los recorridos

2. Representación del movimiento y de situaciones

Las experiencias de representación de caminos, movimientos, y situaciones ayudan a abstraer el espacio y a ir conviniendo su representación e interpretación.

Así el camino seguido por la pelota o por un compañero puede ser representado con una "raya" o línea. Poco a poco la línea podrá verse como expresión gráfica de un camino: las líneas son como caminos. Y así podremos categorizar (hacer y representar) las líneas en:

. *Cerradas* : vuelve al lugar donde empezó
. *abiertas* : no vuelve al mismo punto
. *rectas* : va siempre hacia el mismo sitio, no cambia de dirección.
. *curvas* : cambia de dirección
. etc., etc.

3. Movimiento y situación en el espacio representado

Cuando el espacio se encuentra representado es necesario realizar una traslación del yo hacia esa representación. Entonces el lenguaje hablado adquiere toda su importancia. Pero además es necesario aprender ciertas convenciones para interpretar correctamente ese espacio.

El material de pasatiempos, matemática recreativa y juegos gráficos ofrece posibilidades para el desarrollo de esos aprendizajes. El uso que en lo referente al ámbito del Lenguaje se hace de los murales, las ilustraciones de libros de literatura infantil, etc. viene a converger en estos puntos.

Entorno: objetos, formas y fenómenos

La observación del entorno es fuente inagotable de conocimientos geométricos. El análisis de los objetos, de su forma y tamaño; el hallazgo de patrones y simetrías en adornos, en construcciones o en la naturaleza nos conduce, hacia ciertas conceptualizaciones que no son otras que algunas geométricas elementales.

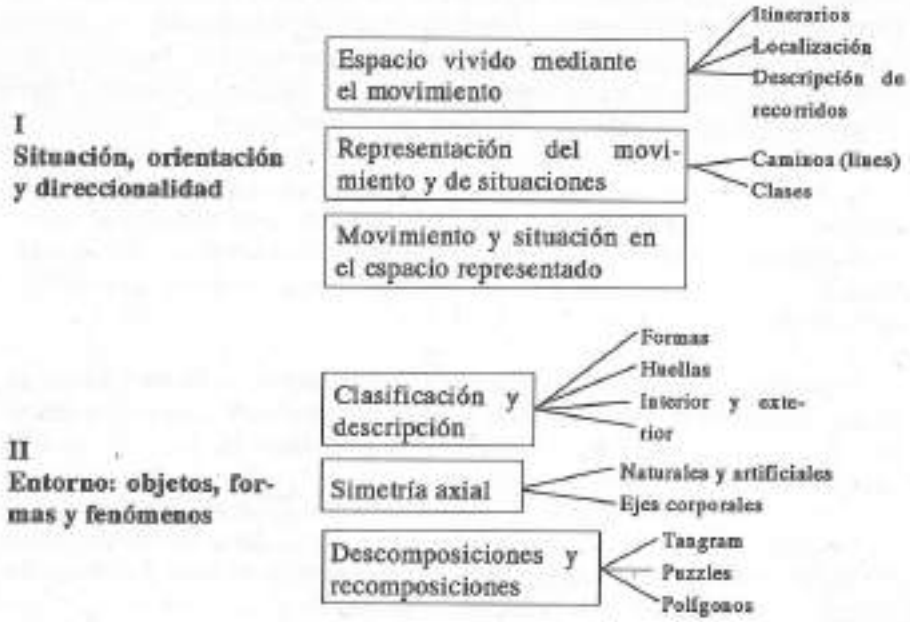
Pero además, un objetivo esencial de la enseñanza de la matemática es ayudar a conocer el propio entorno, proporcionando herramientas que sirvan para descifrarlo, analizarlo, reproducirlo, ... El entorno es, pues, fuente a la vez que meta para el trabajo geométrico.

Teniendo en cuenta que el trabajo previsto en las áreas de Investigación del Medio y Artística será coincidente con experiencias y contenidos típicos de este subbloque seleccionamos los núcleos siguientes:

. **Descripción** de objetos incidiendo principalmente en su **forma.**
. Descripción de los objetos en función de su **huella.**
. Distinción entre interior y exterior. La cara o superficie como **frontera.**
. Caras y huellas: formas más frecuentes en el entorno.
Clasificaciones de huellas o caras (**polígonos**)
. Descomposiciones y recomposiciones de polígonos (puzzles, tangram,...)
. **Simetría axial** en la naturaleza(hojas, plantas,..), en clase (ventanas, puertas,...), en el pueblo(fachadas de casas, cenefas, azulejos) y en el propio cuerpo.
. "Fenómenos": observación de sombras, reflexión de imágenes,..
. Acercamiento a **transformaciones** isométricas: giros

Si en el subbloque anterior el movimiento era un recurso esencial para las conceptualizaciones ,- para los niños es, además, una necesidad vital-, en éste la transformación de los objetos, ya reales, ya figurados viene a ser el recurso clave: deformarlos sin romperlos, descomponerlos y recomponerlos,....

El esquema siguiente sirve de referencia para los contenidos del ciclo



19 EDUCACION ARTISTICA (PLASTICA Y MUSICAL)

Introducción

Concebimos este área curricular más como "ámbito de conocimiento y experiencia", abierto y diverso, que como área de "conocimiento" específico. En este sentido forman este "área" un conjunto de contenidos y actividades muy variado llevadas a efecto unas veces en un tiempo y lugar específico (el taller), y otras al hilo del trabajo en otras áreas.

La finalidad genérica que asignamos a este gran bloque de trabajos es el de ayudar a los niños a adquirir ciertas capacidades y a mejorar otras, de tal modo que su formación personal sea lo más completa posible.

La educación artística comprende diversas formas de expresión y representación -(plástica, musical, dramática,...)- mediante las cuáles se aprehenden, expresan y comunican diversos aspectos de la realidad exterior y del mundo interior. Cada una de ellas emplea elementos y procedimientos diferentes que podemos entenderlos como lenguajes, ya que utiliza códigos con carácter representativo y normativo.

La escuela siempre ha dedicado la mayor parte de su tiempo al desarrollo de los lenguajes codificados, en detrimento de los lenguajes artísticos. Hay que reconocer, sin embargo, la importancia de los artísticos en el desarrollo personal y en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias y sentimientos. Estas actividades se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y de la socialización.

La escuela, creemos, debería potenciar el desarrollo de dos procesos básicos:

.De un lado, la percepción e interpretación de representaciones plásticas, musicales y dramáticas.

.De otro, la expresión, elaboración y uso de sentimientos e ideas a través de esos mismos medios.

Ambos procesos no son dimensiones separadas y yuxtapuestas sino complementarias en toda formación artística. Ahora bien, para que ese desarrollo integral sea posible se precisa, didácticamente hablando, que niños y niñas se muestren activos debiéndoles nosotros dotar de los recursos necesarios para que puedan expresarse y sean capaces de crear en situaciones variadas y con diferentes finalidades.

Por otra parte, conviene tener en cuenta que cualquier actividad artística posee un componente social y cultural muy importante; es bueno, pues, que niños y niñas comiencen a apreciar tanto el arte, como su diversidad y los diferentes valores y significados que conlleva. Lo que también es una forma de acceso a los valores y significados de las respectivas épocas o sociedades.

Objetivos y organización curricular

Dibujar, colorear, pintar, hacer construcciones diversas, escuchar o interpretar una melodía, ... no son simplemente actividades placenteras; en la escuela conllevan determinados aprendizajes conceptuales y técnicos sin los cuales su realización no sería posible.

Ahora bien, el objetivo global nuestro no se queda en conseguir que los alumnos accedan a esos aprendizajes técnicos y conceptuales. Yendo más allá concebimos esos contenidos como un medio para que los niños y niñas, en la medida de sus posibilidades:

1. *Desarrollen su potencial creativo y expresivo.*

2. *Aumenten su capacidad de ver e interpretar, desde diferentes matizaciones, el entorno.*

3. *Valoren positivamente la expresión artística en cualquiera de sus facetas.*

El grueso de actividades que conforman el área de EDUCACION ARTISTICA las centramos este curso en dos campos, preferentemente: el de la formación plástico-manual y el de la formación musical. Ello no es obstáculo para que a lo largo del curso se lleven a cabo otro tipo de actividades, si así lo requieren las circunstancias.

En la planificación realizada contemplamos dos grandes bloques: uno para la educación musical y otro, más amplio y diverso, para lo plástico-manual. Esta organización es debida a la especificidad del bloque de lo musical.

Sin embargo, no reducimos la Educación Artística a esos dos bloques como tampoco creemos que sea adecuado restringir nuestra intervención didáctica a unos momentos específicos semanales: los huecos en el horario dedicados a "música" y a "plástica". Dibujar, escuchar música, jugar con el color, la forma y el cuerpo, observar aspectos del entorno, ... son actividades no restringibles a esos dos momentos semanales. Antes bien, surgen a lo largo de la dinámica de la clase o son planificados a propósito del trabajo Lenguaje, Matemáticas e Investigación del Medio.

En esta perspectiva, el desarrollo de la faceta artística es una preocupación educativa general. La actitud nuestra es más importante que una simple actividad específica. Esa actitud se manifiesta en la presentación de los trabajos, en recurrir a la expresión en todas sus formas para el aprendizaje (dibujo, expresión poética, enseñanza de canciones,...) uniendo permanentemente aprendizaje conceptual y expresión artística.

A pesar de ello, creemos necesario fijar unos contenidos y unas actividades especiales. Y ello lo hacemos formando los dos grandes bloques o subáreas ya mencionados: *plástico-manual* y *musical.*

El próximo será el segundo curso que se imparte música en el centro a niños de estas edades. Se le dedica como tal un tiempo específico: una tarde semanal. El planteamiento que hacemos difiere de la enseñanza tradicional de la música pues nuestro trabajo no va orientada a formar virtuosos sino a desarrollar capacidades y procurar momentos lúdicos.

Los objetivos fijados para el ciclo son pocos: en realidad son las pretensiones que guían nuestra planificación. El trabajo va orientado a:

1.- Favorecer el desarrollo de la percepción y exploración de sonidos del cuerpo y del entorno.

Para desarrollar la capacidad perceptiva es importante ofrecerles la posibilidad de familiarizarse con los sonidos de su propio cuerpo y del entorno; de seleccionar, analizar y describir los que son producidos por una gran variedad de fuentes sonoras y, por último, de apreciar las cualidades que sirven para clasificarlos, describirlos o nombrarlos. La toma de conciencia y el progresivo dominio de diferentes posibilidades sonoras y su relación con el silencio, podrá ser un nuevo instrumento de expresión y comprensión de algunos sentimientos y emociones.

2.- Que adquieran habilidades y destrezas instrumentales.

La práctica instrumental es un excelente recurso expresivo de interacción grupal, que promueve la comunicación entre los participantes y la curiosidad auditiva. Es imprescindible también explorar posibilidades y propiedades de

diversos instrumentos escolares para la interpretación de melodías populares simples.

En este ciclo la práctica instrumental preferente se realiza con instrumentos de sonido indeterminado: crótalos, triángulo, chinchines, cajas,...

3.- Expresar ideas musicales a través del canto e interpretar melodías populares.

Es muy importante el aprendizaje de canciones, rimas y de todo tipo de juegos con la voz como elementos básicos del comportamiento cotidiano musical del niño y la niña y de la aproximación a la experiencia musical.

4.- Desarrollar la creatividad

De entre los posibles campos desde los que se puede contribuir al desarrollo de la creatividad destacaremos el de la *audición* por constituir la audición uno de los bloques de contenidos. Es importante la necesidad de crear *oyentes activos* que sean capaces de sensibilizarse, seleccionar e incluso interpretar algunas piezas sencillas.

5.- Conocer y respetar las manifestaciones musicales de su entorno.

El medio local es rico en tradiciones musicales. Acogemos parte de ellas (canciones, danzas,...) para trabajar diversos aspectos de los bloques temáticos. Conocer el propio folklore es el mejor camino para amarlo.

Los contenidos a tratar y las actividades a desarrollar han sido seleccionados y agrupados en función de los objetivos citados. De ahí que la organización de contenidos se haya hecho formando bloques casi en correspondencia con esos objetivos.

Hay que decir, además, que al igual que los objetivos no están expuestos por orden ni han sido contemplados como independientes unos de otros, los bloques de contenido tampoco son independientes entre sí ni establecemos ningún orden de prioridad entre ellos. Por el contrario, hay que verlos integrados, sobre todo porque en la práctica en clase no los podemos deslindar sino que van interrelacionados en cualquier actividad musical que hagamos.

Contenidos

Pretendemos a partir de la música que los niños y niñas sean capaces de observar, analizar y apreciar las realidades sonoras producidas, ya sea por su propio cuerpo, por diferentes instrumentos o por la propia voz. Y a que participen en distintas actividades musicales de escucha activa y de producción o interpretación propia. Y ello porque la música, ya que es un arte, incluye una parte de percepción y otra de expresión, que realizaremos a través de la voz y el canto, los instrumentos, y el movimiento y la danza.

Los contenidos han quedado organizados, aproximativamente, teniendo en cuenta, por un lado la doble faceta manifestada en el párrafo anterior, y por otro teniendo también en cuenta los objetivos expresados con anterioridad.

Bloque 1.- Lenguaje musical.

Situamos en este bloque conceptos elementales de la educación musical:

1.- Cualidades del sonido: duración intensidad, altura, timbre.

2.- Elementos de la música: ritmo, melodía, armonía y textura.

3.- Tipos de grafía no convencional para representar la música: trazos, puntos, líneas de colores.

4.- Discriminación auditiva de las cualidades del sonido en piezas musicales sencillas.

5.- Reproducción de unidades musicales sencillas como obstinatos, fórmulas rítmicas, melodías...

Aunque son esos unos contenidos eminentemente teóricos, enfocamos su enseñanza a través de la práctica, ya que este ciclo es demasiado pronto para introducirse en un lenguaje formal. Intentaremos que alcancen esos contenidos partiendo de actividades sencillas, siguiendo un proceso que vaya de lo natural y ambiental al tratamiento específico de algún concepto. Partir de juegos sencillos y de actividades simples es la norma de actuación.

Uno de los tipos de actividades que trabajaremos van encaminadas a que los niños/as discriminen auditivamente figuras musicales, notas, compases,.... Básicamente consisten en juegos de grupo en los que los niños simulan diferentes elementos de una frutería, de una granja, de una carpintería,.... A cada uno de ellos le daremos una duración; por ejemplo, los clavos son las negras, las sierras son las blancas y los martillos las corcheas; a una llamada nuestra todos estos elementos se pondrán en movimiento marcando claramente la figura que cada uno representa.

Utilizar canciones del entorno (folklóricas o no) para aprender a distinguir compases binarios o ternarios es importante. Una de las maneras de hacerlo es formando pequeños grupos, a uno se le dice que apoyen el tiempo fuerte del compás y a otro el débil. Si la canción es de compás ternario haremos tres grupos.

Esto mismo lo realizaremos también con instrumentos de fácil manejo para los niños, ya citados.

Bloque 2. Expresión instrumental.

El trabajo relativo a contenidos propios de este bloque estará ceñido al esquema siguiente:

1.- El cuerpo y los instrumentos:
   1.1.- El cuerpo como instrumento natural
   1.2.- Pequeña percusión
   1.3.- Instrumentos populares
   1.4.- Instrumentos construidos por los niños/as
2.-Los instrumentos como medio de acompañamiento de canciones.

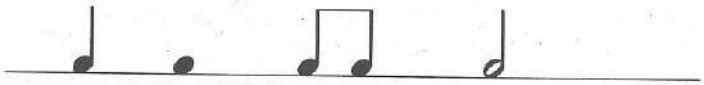
Comenzaremos explorando las posibilidades sonoras de nuestro propio cuerpo con golpes de pies, manos, rodillas....; en juegos rítmicos y/o como acompañamiento de canciones. Se trata, en fin, de explorar y usar nuestro cuerpo como elemento sonoro-percutivo además de creativo.

Una vez que adquieran cierto nivel en el conocimiento y uso del cuerpo pasaremos a utilizar algunos instrumentos. En los juegos rítmicos, que inicialmente se hacían sólo con elementos corporales, utlizaremos ahora instrumentos también. Una forma graciosa es recurrir a juegos de imitación a la maestra, juegos que van desembocando en imitación entre grupos.

Y cuando hayamos alcanzado cierta práctica en este tipo de juegos rítmicos pasamos a aplicarlos a canciones apropiadas al juego rítmico integrando sonido corporal y uso de instrumentos. Los ritmos unas veces los propone la maestra y otras veces los realizan los propios niños/as.

Los instrumentos a usar serán primero los de sonido indeterminado, que suelen ser de fácil manejo para ellos, para introducir hacia el final de Ciclo los de placa, si fuere posible.

Los juegos rítmicos a trabajar, preferentemente, serán como éstos:



Bloque 3.- Expresión vocal.

Con los contenidos y actividades de este bloque pretendemos que aprendan a expresarse mediante el canto, a través de la interpretación de canciones populares sencillas. Situamos los aprendizajes que pretendemos sean conseguidos alrededor de los tres puntos siguientes:

1.-Emisión de voz: trataremos la respiración, la articulación, la entonación y la relajación.

2.- Aprendizaje de canciones acorde con sus edades e inclinaciones.

3.- Mostrar la importancia de la voz como fuente de expresión y como instrumento natural que tienen que cuidar y desarrollar a lo largo de toda su vida.

Las canciones preferibles serán aquellas a las que podamos añadirles ritmos corporales y/o aquellas otras en las que podamos hacer contrastes sonoros, tales como agudo/grave; fuerte/suave; etc... Al final de este apartado se encuentran dos canciones tipo.

Bloque 4.- Movimiento y danza escolar.

Se trata simplemente de darle la importancia debido a la movilidad, la expresión y vida del cuerpo, sin llenarlo de contenidos rígidos y selectos. El movimiento es una necesidad infantil; la vitalidad que encierran les impide permanecer estáticos. Así pues, es importante retomar esa necesidad vital y a partir de ella orientar la educación tanto Corporal como Musical. En este bloque se integran ambos aspectos: música y cuerpo, ritmo y movimiento, control espacial y temporal.

Puntos a tratar:

1.- Movimiento expresivo al ritmo de una pieza musical o canción.

2.- Situación en el espacio con referencia a los otros, guardando distancias, etc. Igualmente orientación, direccionalidad y control del espacio propio.

3.- Aprender algunas danzas simples: adaptaciones infantiles de rondós, minués,.... y las populares del entorno: "maragatas" y canciones bailadas.

4.- Improvisación de coreografías simples para interpretar un pasaje musical.

Bloque 5.- Autopercepción.

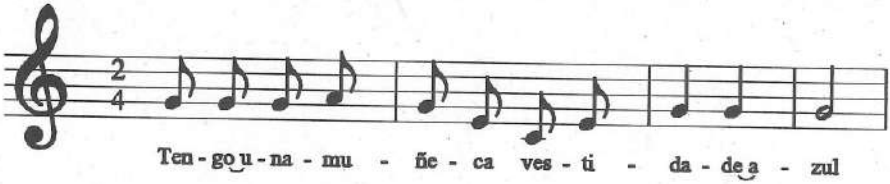
La audición es esencial en toda educación musical para desarrollar la sensibilidad personal y el gusto por la música. Nuestra labor pretende contribuir a ello organizando la escucha de fragmentos de obras musicales apropiadas a su edad.

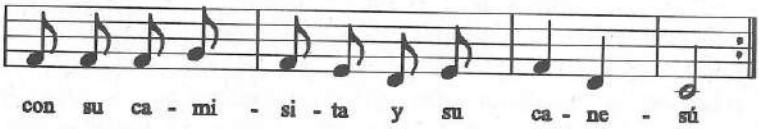
Las actividades a realizar son de tres tipos:

1.- Audiciones de pequeñas obras musicales y fragmentos de otras. 2.- Audición y representación plástica de sentimientos, emociones, imágenes, etc. sugeridas por la música.

3.- Expresar corporalmente el sentimiento que provoca la audición musical, ya sea individualmente o en grupo.

Los bloques no se trabajan por separado. A lo largo de la sesión que dedicamos a Música se hacen actividades variadas, pero lo habitual es que una misma acitvidad englobe contenidos que hemos situado en diferentes bloques. Y ha de ser así porque la experiencia vital es global. Como referencia de esto incluimos dos canciones; una en la que trabajamos a nivel inicial y otra algo más elevada.





Son las canciones el pretexto o el recurso para la motivación hacia otras muchas actividades y aprendizajes dentro del área musical, para los juegos, para iniciarlos en el manejo de los instrumentos musicales, para la danza, la audición, etc...

Partiendo de las canciones podemos desarrollar los contenidos expuestos en los bloques temáticos de una forma mas enriquecedora y motivadora.

Muchas de las canciones que utilizamos, son conocidas por todos ya que forman parte de ese rico caudal popular que se ha transmitido a lo largo de generaciones, otras quizás no tan conocidas nos aportaran una novedad y ampliarán nuestro repertorio.

Para poder ir formando nuestro propio cancionero hemos elaborado una ficha que nos permite orientarnos en las dificultades puramente musicales con las que nos podemos encontrar a la hora de trabajar con cada una de las canciones. También sugerimos algunas actividades que se pueden desarrollar con ellas.

La formación plástico-manual, integrante de la educación artística, tiene entre sus finalidades la de permitir la expresión, por medio de la manipulación y el movimiento, de sentimientos e ideas que los niños se van formando de sí mismos y de las relaciones que mantienen con el medio en el que viven.

A través de los sentidos participan en el ambiente que les rodea. Ver-mirar, oír-escuchar, tocar-manipular, oler y saborear implican una participación activa. En la escuela, la realización de experiencias sensoriales a través de las formas, las texturas y el color enfocadas como un proceso continuo contribuye, creemos, a que puedan desarrollarse a través de los sentidos, favoreciendo su educación perceptiva. Y esta educación perceptiva les dará una mayor oportunidad de aprender; aprender y reflexionar sobre cualquier aspecto observable ya sea lingüístico, de las relaciones entre los objetos, del medio o de las relaciones humanas.

Puesto que nuestro contacto con el ambiente se hace a través de los sentidos es fundamental cultivar la percepción en la educación artística. Lo que importa es activar el conocimiento que se tiene de sí mismo incluyendo tantos sentidos y experiencias sensoriales como sea posible .

Por medio del dibujo, la pintura y las construcciones variadas, se pueden elaborar manifestaciones plásticas que expresan cómo piensa, cómo siente y cómo va evolucionando la persona que las produce. Es importante primar el sentido de proceso de todo ello. Por lo tanto, daremos mayor relevancia a la manera de relacionarse con el color, con las formas,... así como a las respuestas artísticas que se busquen y encuentren que a la mera consecución de resultados estéticos en sí mismos.

El trabajo a realizar en este ciclo está supeditado, entre otros, a aspectos relativos a la evolución de los niños. La construcción del esquema corporal, su percepción del espacio, la relación con el color y la forma, etc. son elementos a tener en cuenta tanto a la hora de orientar el trabajo como a la de intervenir en sus producciones.

Objetivos

Tanto las actividades específicas del tiempo dedicado a este "área" como las que se hacen en tiempos libres o a propósito de trabajos de otra índole las orientamos en el sentido de:

1. Desarrollar las capacidades de expresión y de creación plástica

Compartimos la idea de que la actividad expresiva plástica que el niño produce constituye un lenguaje que utiliza para comunicarse con los demás. Sus imágenes son mensajes que pueden ser comprendidos por los demás y dicen muchas cosas de él mismo como totalidad, de sus sentimientos, de sus conflictos ,de sus conocimientos e ideas y de sus relaciones con el medio.

El lenguaje plástico es una posibilidad más que tiene para expresarse. En la vida escolar se puede dar como un lenguaje autónomo o relacionado con otros. Los textos libres y cuentos, los pequeños problemas, los trabajos de investigación del medio o las dramatizaciones son enriquecidas y entendidas desde una nueva dimensión si están acompañados de imágenes producidas por los niños.

2. Que conozcan materiales y técnicas para la composición artística y las usen en sus producción y en la interpretación de producciones dadas.

La experimentación con objetos, la composición espontánea, el juego libre con el color o el trazo, el descubrimiento de propiedades y mezclas , etc. van a favorecer el aprendizaje de técnicas.

Si ese progresivo aprendizaje experimental va siendo acompañado del comentario y análisis de composiciones, dibujos y otras producciones hechas por ellos mismos o por otros, el bagaje artística se irá ampliando.

3. Desarrollar las características de la etapa gráfica en la que se encuentran.

La evolución gráfica puede ser dinamizada por nosotros animándoles y poniendo los medios adecuados a ello, ayudándoles a imaginar y expresarse.

Contenidos

En el aprendizaje del lenguaje plástico se sigue un proceso que va evolucionando de acuerdo con el desarrollo perceptivo , motriz y cognitivo. Por ello, el establecimiento de los contenidos a trabajar está en función, entre otros factores, de la evolución que se va produciendo respecto de conceptos y dimensiones fundamentales como el esquema, el significado y dominio del espacio y del color, el desarrollo sensorial, etc. Organizamos la exposición por ciclos, haciendo algunas referencia a ciertos aspectos evolutivos.

Primer ciclo

Hacemos tres grandes apartados. Uno formado por actividades encaminadas al desarrollo de la forma y de la expresión libre de lo emocional. Otro, el que hace referencia a las técnicas de expresión y el perfeccionamiento del trazo. Y el tercero referido a hábitos y actitudes.

A) Desarrollo de la forma y de la expresión libre de lo emocional.

- Un apartado importante es el referente a actividades y trabajos que pretenden ayudar *a establecer y afianzar el desarrollo del "esquema"* en general.

.Representar figuras humanas tras experiencias motrices del propio cuerpo.
.Representar diferentes formas de animales bi o tridimensionales
.Representar diferentes formas de objetos de uso cotidiano y de observación de la vida diaria.
.Representar figuras de perfil y de frente.
.Representaciones que implican un uso flexible del esquema a través de la acción.

- Otro grupo conveniente es el relativo a la ***estructuración espacial***

.Utilizar la línea de base para representar formas en el espacio. Representar su proyección corporal en un ambiente conocido.
.Realizar representaciones que permitan contrastar tamaños.
.Realizar representaciones que permitan contrastar formas y tamaños y proporciones del niño respecto a elementos Más grande que...Más pequeño que...Igual que....
.Representar formas en el espacio utilizando la proximidad y la lejanía.
.Representar dibujos tipo Rayos X.

- En relación a la representación del espacio-tiempo:

.Leer con los alumnos imágenes secuenciadas. Tiras cómicas,tebeos..
.Representar experiencia vividas como pueden ser algunas salidas o visitas especiales o acciones complejas que requieran representar acciones sucesivas sencillas secuenciadas.

B) Técnicas de expresión y perfecionamiento del trazo

Se refiere este bloque al aprendizaje de técnicas plásticas por medio de los materiales fundamentales, que se usarán no solo en este primer ciclo sino también a lo largo de Primaria. Son técnicas para manejar *el uso del color* l

- Varias de estas técnicas utilizan procedimientos *pictóricos en el plano*:

.Esgrafiado y mezclas de colores. Ceras blandas y duras.(Usarse sin dibujo previo, resaltando la unión del grafismo y del color)
.Impresión y estampación con materiales ambientales y témperas directas. Es importante enseñarles a utilizar el pincel, a dosificar el agua y estimular la investigación en la mezcla del color.
.*Collage* de materiales y colores diversos.
.*Técnicas mixtas*: collage y témperas y ceras.

- Otras técnicas utilizan procedimientos tridimensionales:

.Arcilla,plastilina y pasta de papel.
.Construcción de muñecos y otros objetos con elementos de deshecho.

C) En relación a hábitos y actitudes

.Acostumbrarse a manejar los diferentes materiales.

.Aprovechar el material controlando la medida y la cantidad.

.Aprender a coger el pincel.

.Acostumbrase a trabajar colaborando con otros en relación a la utilización de materiales colectivos. Colaborar con otros en pequeños proyectos de trabajo colectivo.(Realizaciones de murales,carteles informativos de algún tipo...)

.Aprender a limpiar y a mantener en orden pinceles y demás materiales.

.Respeto y valorar los trabajos realizados por los demás compañeros

Algunos apuntes metodológicos

Con la previsión hecha hemos pretendido dar un enfoque globalizado .Ese rasgo globalizador será posible partiendo de las vivencias infantiles. La experiencia de cada niño y cada niña y la reflexión que se haga de ella a nivel individual o colectivo en clase será la base para que se expresen, busquen y traten de encontrar respuestas a preguntas reales que se han hecho sobre las situaciones que les plantean interrogantes.

La educación artística se incardina dentro de este esquema contribuyendo a dar forma y a enriquecer la globalización. Uno de los componentes básicos de la experiencia artística infantil es la relación que el niño mantiene con el ambiente. Los conocimientos infantiles y la información que van recibiendo y elaborando son ingredientes subyacen a la acción creadora. Igualmente, el dibujo, la pintura y la construcción son medios que les permitirán asimilarlos y proyectarlos.

La información del medio es captada a través de los sentidos, integrada en cada "yo" individual y expresada. En ese sentido, los productos artísticos expresan cómo se va percibiendo, comprendiendo e interpretando el mundo circundante. No son exclusivamente productos estéticos. Nos permitirán, por ello, observarlos y sacar datos sobre las características de cada niño y su evolución a través de las diferentes etapas de desarrollo.

Los grandes temas objetos de tratamiento a lo largo de este primer ciclo son objetos temáticos sobre los que versan las actividades plásticas de los niños: las anécdotas que reflejan las relaciones emocionales y afectivas, sus relaciones con los hermanos, los juegos con los amigos, los animales que viven en casa, además de muchos otros que pueden ser sugeridos por los textos y cuentos con los que los niños se pongan en contacto.

Dado que uno de los componentes de la educación plástica es el desarrollo perceptivo, y siendo la observación uno de sus recursos principales, un modo adecuado de hallar la motivación para la expresión es aprovechar situaciones que surgen al hilo de la dinámica de clase. Las salidas semanales proyectadas para los trabajos de observación de los elementos del medio que se estén investigando, servirán para enriquecer las informaciones que el niño tiene y que luego proyectará en sus composiciones.

De las actividades del medio, de las actividades lingüísticas, de las conversaciones,.... surgen temas y motivos que requerirán ser complementados por este medio de expresión.

El enfoque que damos a la Educación Corporal es continuación del dado en Infantil a los contenidos similares. El ser humano es una totalidad indivisible a la vez que ser social. Conferirle a la educación corporal el rango de área no indica que resaltemos los aspectos corporales como separados del desarrollo global de cada niño.

El cuerpo es el objeto de atención de la Educación Corporal, pero no con perspectiva médica o fisioterapéutica, sino como totalidad que integra emociones, sensaciones y capacidad de relación social. Considerada así, la Educación Corporal viene a formar parte de la educación integral que pretendemos.

Así entendida, su objetivo global fundamental viene a ser **favorecer que cada niño y cada niña conozca mejor su cuerpo**, esto es, sus partes, sus necesidades, sus posibilidades. En este ciclo se pretende una mayor profundización en el conocimiento de sí mismo a través de juegos y otras actividades que, en su mayor parte, están integrados en el trabajo típicamente global del ciclo.

Finalidades

El trabajo específico en este área irá orientado a:

.Que adquieran una imagen corporal correcta de sí mismos.

Una persona que no conoce su cuerpo , sus posibilidades y limitaciones, no puede valorarse correctamente, puesto que carece de puntos de referencia para elaborar un criterio que le permita valorar su actividad fisicomotriz y comunicativa.

Este desconocimiento le impide sentir la seguridad de quien tiene claro qué espacio ocupa dentro de unos márgenes de posibilidades. La ausencia de seguridad crea desconfianza en sí mismo y ésta, a su vez, impide la formación de la autoaceptación. Finalmente, si no existe aceptación de sí mismo difícilmente se puede hacer ningún esfuerzo por mejorar, avanzar y superarse.

Así pues, en este ciclo es fundamental la elaboración de una imagen corporal correcta para ir caminando hacia la autonomía y el afán de superación, proceso que desemboca a final de Primaria en autodisciplina

.Que tomen conciencia de sí mismos como totalidad en relación consigo mismo y los demás

Existe la tendencia a identificar *actividad física* con aprendizajes motrices medibles, es decir sólo con aquello que guarda relación con aspectos físicos. Así, lo relacionado con el movimiento y la actividad física se separa del ámbito de las sensaciones, los sentimientos y las emociones. Pero, la actividad humana es global y el individuo una totalidad.

Ahora bien, los dos ámbitos citados (físico-motriz, emocional) son soporte de las relaciones con los demás: el individuo (totalidad) es un ser social(grupo). Educativamente, la idea de totalidad es fundamental para que la persona realmente se contemple a sí misma sóla y en relación con los demás de manera adecuada y positiva.

.Que sientan la necesidad de / aprendan a cuidar de sí mismos.

Contemplamos el cuidado del cuerpo desde la perspectiva de la salud física y mental y de calidad de vida. Las actividades de alimentación, de relación

con los demás y medio ambiente, de higiene, de juego, de medidas de seguridad, ... están en estrecha relación. Y el no contemplarlas así puede llevarnos a contradicciones nocivas para la salud y la calidad de la vida. Todos estos aspectos son importantes en sí mismos, pero adquieren mayor virtualidad cuando se tratan desde una óptica de interrelación y dependencia.

Contenidos

La construcción de la propia identidad y de la autonomía en el niño resulta, creemos, de tres factores:

-De su propia experiencia con el mundo físico.

-De los sentimientos de seguridad y eficacia que van construyendo por medio de esa experiencia.

-De los sentimientos de estimación y confianza que les manifiestan los que les rodean.

Intentaremos orientar el trabajo en clase estimulando esa triple vertiente, es decir, aunando el conocimiento del cuerpo, el desarrollo de sus posibilidades motrices y las facetas de relación personal y grupal.

Con la familia, que ha sido y continúa siendo el núcleo base de la construcción de la personalidad hasta estas edades, planificamos establecer una estrecha relación para convenir los criterios que mejor favorezcan el desarrollo de las aspectos antes citados.

Los contenidos propios, creemos, del área los agrupamos en tres bloques. Uno hace referencia a las partes del cuerpo, su relación y coordinación; otro, a la higiene, la alimentación y el cuidado de sí mismos. Y el último engloba aspectos de la relación social.

I.Conocimiento de las partes del cuerpo, su relación y coordinación

Organizamos este bloque en dos apartados:

- El cuerpo y la imagen propia. Bajo esa expresión incluímos aprendizajes relativos a:

A- Segmentos y elementos del cuerpo

B- Los sentidos y las percepciones
C- Las sensaciones vitales (sensaciones fisiológicas)
D- Los sentimientos y cómo se expresan corporalmente; la experiencia real cotidiana y su regulación; el juego expresivo corporal.

Los contenidos a los que hacemos referencia con esos títulos son aprendizajes progresivos, ya que progresivo es el conocimiento del propio cuerpo.

Poco a poco nos iremos introduciendo en el tratamiento de algunas funciones del organismo como la digestión y la respiración. Igualmente, el aprendizaje de nombre y localizaciones de órganos muy conocidos: corazón, pulmones, etc.. Aunque en algunos currículos estos últimos contenidos son ubicados en el área de Conocimiento del Medio nosotros no asignamos su tratamiento a un área particular sino que lo tratamos, desde la óptica de la metodología por experiencias, cuando lo consideramos adecuado, siendo estos unos temas necesarios para la educación para la salud.

- El juego y el movimiento

El juego es el medio y recurso más adecuado para abordar los contenidos de este apartado. Teniendo en cuenta la visión completa del área de la etapa Primaria, y que estamos en el Primer Ciclo, ponemos el énfasis en los siguientes:

A- Posturas del cuerpo, movimiento, desplazamiento y situación en el espacio y en el tiempo.
B- Control y adaptación del tono y la postura a las diferentes situaciones.
C- Coordinación y control de conductas motrices que implican tanto movimiento global como segmentario y habilidades motrices finas.
D- Lateralidad.

El tratamiento de esos aprendizajes ha de hacerse respetando la naturalidad y espontaneidad en el juego y sus expresiones. La observación de sus movimientos, sus gestos, dificultades, manipulaciones del material, saltos, arritmias, control espaciotemporal, etc. en el juego libre o espontáneo nos permite localizar las carencias que cada uno tiene respecto a los cuatro núcleos anteriores. En base a ello estableceremos las actividades específicas, que, fundamentalmente, son juegos dirigidos cooperativos.

El colegio dispone de espacio idóneo para practicar sesiones específicas. La pista polideportiva que, por estar casi siempre libre, viene siendo usada

asiduamente por estos niños. También se dispone del "SALÓN", del que hemos comentado en otro lugar del proyecto, dándole el tratamiento de área. Pero con independencia de ello, dedicamos tres sesiones puntuales (corta duración) a la semana a estas actividades.

Las actividades (juegos dirigidos, ejercicios puntuales, juegos populares, juego libre y sesiones en las que se trabaja con música y dramatización, etc.) son preparadas en función del grupo y su evolución.

II. Higiene y alimentación. Cuidado de sí mismo

El desarrollo motriz o intelectual no es ajeno ni independiente del cuidado del cuerpo propio. Aprender a cuidar de unos mismo es un aprendizaje fundamental en la formación de todo individuo. Si queremos ayudar a formar personas autónomas hemos de incidir en la adquisición de hábitos adecuados.

El cuidado de uno mismo les ha de llevar a valorar el gusto por un aspecto personal aseado y el estar en lugares limpios y ordenados, así como aceptar las normas de comportamiento establecido durante las comidas, los desplazamientos, el descanso y la higiene. Para este Ciclo damos prioridad a los siguientes puntos:

1- Cuidado y limpieza de las distintas partes del cuerpo y realización autónoma de los hábitos elementales de higiene corporal.

2- Hábitos relacionados con la alimentación y el descanso: limpieza, manejo de utensilios, aceptación de normas y colaborando en las tareas para la realización de éstas.

3- Colaboración y contribución en el mantenimiento de la limpieza del entorno en el que se desenvuelve la vida cotidiana.

4- Hábitos preventivos en situaciones de peligro, en clase, el hogar, la calle, los juegos y el ejercicio físico, la higiene, el uso de algún tipo de herramienta y/o sustancias tóxicas, etc.

Aunque en el aula se da un trato explícito a los contenidos anteriores la labor esencial en la que nos debemos apoyar es en el trabajo coordinado con las familias. El curso pasado se llevó a efecto una fructífera labor en ese sentido. Las profesoras, además de realizar las tradicionales reuniones con cada familia, organizaron varias charlas-conferencias para las familias de Infantil

y Primaria. Las charlas fueron dadas por especialistas en Salud y Psicopedagogía que desinteresadamente se prestaron a ello.

El contacto con padres y madres, la información y formación en este campo, acuerdos sobre qué cosas priorizar y cómo tratarlas y un clima de mutuo entendimiento y respeto son las condiciones para que la escuela pueda tener alguna incidencia relevante en los contenidos de este bloque. El próximo curso seguiremos en la misma línea.

III. La relación social

El campo de la educación corporal, por ser el juego y la interacción física uno de sus fundamentos y a lo que más atención y tiempo se le dedica, es un lugar privilegiado para favorecer la socialización. La asimilación de normas de comportamiento, de actitudes y de valores es lo que nos permite estar con los demás, poder jugar y disfrutar de la relación social. Más aun, el juego y la relación social son indispensables para el desarrollo del niño como totalidad. Es por ello por lo que en este bloque contemplamos contenidos de este tipo.

En la planificación y en la práctica de las actividades propias de este ámbito, que esencialmente son lúdicas, prestaremos especial atención a reducir aquellas en las que se manifieste la competitividad, el egoísmo y la intolerancia. Fomentaremos, en cambio, actividades encaminadas al logro de :

a.- Respeto a la diversidad de sexo, edades y diferencias personales.

b.- Participación en las actividades de grupo respetando el rendimiento personal y de los demás.

c.- Aceptación y cumplimiento de reglas en los juegos y demás actividades.

El aprendizaje de valores, actitudes y normas como las mencionadas no es sólo competencia de nuestra intervención en un bloque o área determinada sino que forma parte de nuestra intervención educativa global diaria. En este sentido, es la dinámica de clase, nuestro estilo en ella y la organización general del trabajo lo que realmente puede tener una firme incidencia socializadora.

OBSERVACIONES FINALES

La elaboración del PROYECTO ha concluído. ¿Tenemos ese documento pretendido al principio, en las primeras sesiones de trabajo, que guiara nuestra acción durante dos años?. Así lo creemos, pero la respuesta no es clara y sencilla porque lo escrito en las páginas precedentes no es dogma. Todo cambia y más aún en lo referente a la educación, a la actividad humana. Y por otra parte está el hecho de que nuestros conocimientos y previsiones son siempre aproximativas y sujetas a error. Somos conscientes de ello y de nuestra modesta preparación.

En cualquier caso, lo positivo no es tanto el proyecto en sí como el proceso de elaboración del mismo. Ha sido precisamente ese proceso, creemos, lo importante, lo que nos ha permitido reflexionar grupalmente sobre ideas esenciales, profundizar en ciertos puntos, recopilar información, ...

Animamos a quienes lleguen leyendo hasta aquí a iniciar también la construcción de un proyecto curricular,(que, a nuestro juicio no es un listado de objetivos y contenidos secuenciados, como tampoco una mera declaración de principios e intenciones).

Concebimos la escuela como lugar social que ha de cumplir una función educativa organizada, a cargo de adultos con actitud y conciencia educativas. Dadas las características y exigencias de nuestro medio la escuela debiera cumplir una función triple:

.Acogida de los niños durante unas horas diarias.

.Impartición de enseñanzas socialmente validas como cálculo, lectoescritura, etc.

.Transmisión de valores y normas tendentes a favorecer la socialización y el crecimiento personal de quienes la componen.

Nos alejamos (y así lo requiere el medio en el que nos encontramos) de la concepción de escuela como simple lugar de impartición de conocimientos académicos.