EQUIPO DE DISEÑO CURRICULAR

Coordinación General de Diseño y Gestión

Prof. BEATRIZ AMALIA MARTINI de ROSICA
Prof. MARÍA TERESA ALCALÁ

COORDINACIÓN D.C.J PARA N.I Y E.G.B. 1 Y 2

Prof. MARÍA DEL CARMEN CHURRUCA

GENERALISTAS

EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

Prof. MARTA TENERANI de BRONER
Prof. GLORIA SANTA NUÑEZ de LARANGEIRA
Prof. SANDRA MARCELA SPITZER

Docentes
MARÍA ELENA GAGO PÉREZ
GLORIA CANTEROS

Especialistas de área

Prof. AGUSTINA ALASIA DE BOSCH (Lengua)
Prof. JORGE OLIVA (Lengua)
Prof. FRANCISCO NERI ROMERO (Lengua)
Prof. VILMA MABEL GÓMEZ (Lengua)
Prof. MABEL LOBO (Lengua)
Prof. EDGARDO ARRIOLA (Ciencias exactas)
Prof. MARÍA TERESA CARRARA (Matemática)
Prof. BLANCA PABLETICH DE ALCALÁ (Ciencias Naturales)
Prof. ALICIA CICUTA - (Ciencias Naturales)
Prof. BELQUIS VAN LIERDE - (Ciencias Sociales)
Prof. LILIA J. D. OSUNA (Geografía)
Prof. NELLY GONZÁLEZ - (Ciencias Sociales)
Prof. VILMA GOUJÓN - (Formación Ética y Ciudadana)
Prof. ELSA GAY DE CODUTTI (Formación Ética y Ciudadana)
Prof. MARÍA BIBIANA SOHUILLÉ DE GARCÍA (Música)
Prof. JUDITH MELGAREJO (Plástica)
Prof. ALBERTO PLASENCIA - (Tecnología)
Prof. LAURA GALINDEZ (Educ. Física)
Prof. GUILLERMO TUCKEY (Educ. Física)

Diagramación y Edición

Lic. MARÍA AMALIA PARRA PAVICH
Ing. GRACIELA MÉNDEZ

Tareas de Apoyo
Prof. Rosana Linares

Colaboraciones Especiales

Prof. Graciela Rojas (Plástica)
Prof. María Teresita Sansoni (Tecnología)
Prof. Enriqueta Quant (Educación Física)
Prof. María del Carmen Nievas (Plástica)
Prof. Cristina Bártoli (Ciencias Sociales)
Prof. Mónica Zidarich (Lengua)
Prof. Rosalía Figueroa (Lengua)
Prof. Susana Benoist (Nivel Inicial)

Colaboraron

SUPERVISORES, DIRECTORES Y MAESTROS DE LA PROVINCIA DEL CHACO.
INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE: BELLAS ARTES, MÚSICA Y DANZAS.

ÍNDICE

Prólogo	7
Introducción	9
I. Encuadre General	11
1. Conceptos Básicos	11
1.1. La noción de Educación	11
1.2.La noción de Curriculum	12
2. Las regulaciones Normativas	12
3. Documentos Curriculares de la Provincia del Chaco	14
4. La Institución Educativa y la Atención a la Diversidad	15
5. Finalidades de la Educación en la Provincia del Chaco.	16
5.1. La Estructura del Sistema Educativo Provincial	17
5.2. La Educación General Básica	18
5.3. La Organización de la E.G.B	19
II. Los Sujetos del Aprendizaje	21
1. El perfil del Sujeto que Aprende y la Intervención Escolar.	21
1.1. Las Expectativas de Logros	21
2. Marco Teórico para entender al Sujeto que aprende	23
2.1. Desarrollo Cognitivo	23
2.1.1 El desarrollo de las estructuras del pensamiento y el aprendizaje.	27
2.1.2. El Lenguaje	29
2.2. Desarrollo Social	30
2.2.1. El desarrollo de la Comunicación Social	30
2.2.2. El Juego	32
2.2. 3. Dibujo Infantil	33
2.3. EL desarrollo Socio-Afectivo	34
2.3.1. El desarrollo del Juicio Moral	34
2.3.2. El desarrollo Psico-Sexual	36
2.4. La institución escolar y el Sujeto que aprende en el Primero y Segundo Ciclo de la EGB.	37
2.5. Derivaciones pedagógicas de las teorías para el Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B.	38
2.6 El sujeto que aprende con necesidades de Aprendizaje diferentes	39
2.6.1.Algunas consideraciones para la atención de los niños con necesidades de aprendizajes diferentes	41

III. Los Sujetos que enseñan en EGB 43
1. Aportes de la Legislación 43
2. El perfil del docente y la intervención escolar 43
2.1Atributos profesionales 47
2.1.1. El maestro de la EGB como docente investigador. 47
IV. La estructura Curricular de EGB 48
1. Carga horaria de EGB 1 Y 2 52
V. La institución Escolar 53
1. Encuadre Normativo 53
2. Organización Institucional 55
2.1. EL espacio 56
2.2. El Tiempo 57
2.3. Agrupamiento 57
2.4. Gestión 58
VI. El . modelo Didáctico 59
1. Descripción del Modelo Didáctico de EGB. 60
1.1. Los fundamentos pedagógicos del proceso de Enseñanza y Aprendizaje. 60
1.1.1. Los Contenidos: Aproximaciones Teóricas. 60
1.1.2. Selección de los Contenidos. 62
1.1.3. Organización de los Contenidos. 62
1.1.4. Los Contenidos transversales. 63
2. La Concepción del Sujeto que Aprende 65
3. La Concepción del Sujeto que Enseña. 65
4. Las estrategias de Intervención Pedagógica. 65
4.1. Proyectos de Trabajo. 66
4.2. Talleres 66
4.3. Los Centros de Interés. 67
4.4. Laboratorio. 67
4.5. Investigación del Medio. 67
4.6. Algunas Propuestas de Planificación para el Primero y Segundo Ciclo de EGB. 68
4.7. Sugerencias para la elaboración de la Planificación Didáctica. 68
5. Los materiales y Medios Didácticos. 69
6. Evaluación. 69
VII. Los proyectos Institucionales. 71
1. Definición. 71
2. La construcción del P.E.I 72
3. Evaluación del P.E.I 72
4. Evaluación del P.C.I. 73
VIII. Bibliografía General 77

PRÓLOGO

Este documento se asienta sobre una estrategia de construcción curricular planteada para la participación de los actores del sistema social de manera que quede definida la racionalidad y viabilidad de la propuesta y para determinar necesidades y demandas de la comunidad educativa.

La participación se materializa mediante la recolección de información disponible en los procesos curriculares realizados anteriormente en términos de expectativas y asignación de sentido a nociones tales como enseñar y aprender, entre otras, ofrecidas por los docentes del Sistema Educativo del Chaco.

El Diseño Curricular Provincial :

1. Circunscribe la regionalización en los siguientes aspectos:

   - Rescata brevemente la historia curricular de la provincia desde el punto de vista de los documentos curriculares para la EGB.

   - Reelabora la noción de currículo a partir de los Lineamientos Curriculares elaborados en1994.

   - Propone el modelo institucional con aportes de los docentes de la provincia recogidos en los cursos de Perfeccionamiento y trabajos de la Dirección de Currículo,también recoge aquellos aspectos que los habitantes han valorado como característicos de la escolaridad.

   - Integra en el modelo institucional aquellos aspectos que los habitantes han valorado como característicos de la escolaridad.

   - Ofrece criterios y herramientas conceptuales y de procedimientos para que los docentes puedan singularizar la escuela a partir del análisis institucional.

   - Ofrece en el perfil del sujeto del aprendizaje elementos para que cada maestro pueda describir y

comprender al sujeto real de su aula y contextualizar la enseñanza.

2. Consta de dos partes:

Orientaciones Generales: plantea las orientaciones respecto de la noción de educación y currículo, el perfil del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, el modelo institucional y el modelo didáctico.

Las Áreas Disciplinarias:

- Educación General Básica: Áreas Disciplinarias para el Primero , Segundo y Tercer Ciclo .

3. Constituye un elemento de trabajo que reúne los marcos normativos y los esfuerzos reflexivos llevados a cabo por los docentes del Sistema Educativo del Chaco en diferentes momentos.

Por otro lado, este documento es un texto "abierto", es decir, sujeto a permanente transformación orientada a una mejor educación.

La interpretación que posteriormente hagan los docentes del presente Diseño Curricular de la Provincia, las reflexiones que su análisis suscite en talleres, seminarios, encuentros o espacios institucionales destinados a tal fin, serán parte importante de su puesta en práctica y evaluación continua.

De Ellos y para todos Ellos.

INTRODUCCIÓN

Todo proceso de cambio requiere de la toma de decisiones acerca de la postura a asumir frente al mismo: situarse en la tradición educativa o insertarse en el proceso de transformación.

La instrumentación de un proceso de cambio no implica desechar lo que se está haciendo o lo hecho hasta el momento, sino, revisarlo para recuperar lo que se considera valioso en las diferentes instancias que confluyen en la tarea de enseñar y aprender. Lo importante es recuperar el sentido innovador de las prácticas y tradiciones del sistema que deben ser revalorizadas para elaborar cambios necesarios, sin plantear fracturas o discontinuidades como un camino que hay que recorrer para proponer nuevas alternativas, que demandarán nuevos cambios.

En este sentido, la construcción del Diseño Curricular de la Provincia del Chaco se ha originado en amplios procesos participativos que se han asentado en la articulación de cuatro núcleos problemáticos en los que se reconocen dilemas referidos a :

- *La articulación entre la sociedad y los actores del sistema educativo acerca de la función de la escuela, ya que* toda sociedad deposita en la escuela las grandes representaciones acerca de los fines que se le reclaman para la formación de las nuevas generaciones.

El desafío para todo sistema educativo lo constituye la capacidad de dar una respuesta que armonice e integre las diversas y complejas asignaciones de sentido que se le atribuyen. Éstas actúan homogénea y contradictoriamente determinando configuraciones específicas y diferenciadas.

La formación de los docentes constituye un esfuerzo que sintetiza este ideal y se traduce en un perfil determinado, el cual debe acompañar los cambios que se suscitan en el ámbito educativo como consecuencia de los cambios sociales.

Esto implica que tanto los actores sociales como los profesionales se involucren en el diseño curricular constituyendo un espacio de discusión sobre la función de una escuela que toma en cuenta las expectativas de su comunidad al diseñar su proyecto educativo.

- *La mirada de los especialistas y la mirada de los actores del sistema educativo acerca del qué y el para qué enseñar* implica la articulación de saberes y enfoques

diversos, el de la disciplina y el de cada contexto escolar, para desarrollar los modos de apropiación de los contenidos en situaciones particulares, por parte de diferentes grupos.

La percepción del sujeto del aprendizaje desde la mirada de los especialistas y desde la mirada de los actores: articula los planteos teóricos y normativos con la visión que los actores docentes del Sistema Educativo tienen sobre esta problemática, expresada a través de diversos instrumentos de consulta durante los últimos cinco años.

El Diseño Curricular ofrece puntos de partida para la descripción e interpretación del sujeto del aprendizaje.

- *Los marcos normativos y los márgenes de libertad :* El Diseño Curricular Provincial establece la obligatoriedad referida a: Objetivos, Expectativas de Logros, Secuencia y Organización de los Contenidos en función de ideas básicas, expresadas como Ejes Conceptuales, Criterios de Promoción y Acreditación y asignación horaria mínima.

La resolución de este núcleo problemático implica la necesidad de articulación permanente de lo homogéneo y lo diverso.

El margen de libertad está expresado en las orientaciones que ofrece el modelo pedagógico-didáctico para la elaboración de los proyectos educativos y curriculares de cada Institución en función de su entorno socio-económico-cultural.

La integración de los dilemas señalados no finaliza con este documento, sino que se reconstruye continuadamente en las prácticas escolares.

I. ENCUADRE GENERAL

El Diseño Curricular Provincial tiene como función compatibilizar y orientar el desarrollo curricular en una misma dirección, dirección acordada en las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, constituyéndose los C.B.C. en la base para los sucesivos niveles de concreción, e inscriptas en el marco de referencia de la Constitución Nacional, Ley Federal de Educación , Constitución Provincial y Ley N°4449 - Gral. de Educación de la Provincia del Chaco. Ofrece una base de especificación que posibilita la diversidad e identidad provincial.

Para circunscribir los procesos curriculares se hace necesario establecer una base de significación que evoque un sentido similar, es decir, que nos permita cualificar al sistema escolar como espacio de construcción de nuestra identidad nacional, de estilo de vida democrático, republicano y de formación en los aspectos que sintetizan las competencias educativas de los sujetos.

Entenderemos entonces dos aspectos diferenciados: por un lado las nociones teóricas o puntos de partida que nos permiten encontrar los referentes comunes en la realidad y, por otro, los procesos curriculares de decisiones que se dinamizan en diferentes niveles.

1. CONCEPTOS BÁSICOS

La propuesta general del Diseño Curricular Provincial se apoya en ciertos aspectos conceptuales a partir de los cuales se ha de resignificar la propuesta pedagógico didáctica en el marco específico de la realidad escolar.

1.1. EDUCACIÓN

Toda conceptualización sobre educación refiere a dos dimensiones: individual porque es un proceso dialéctico que se da entre el sujeto y el medio en el que se halla inserto modificándose mutuamente, y social porque es un proceso de transmisión, creación y recreación de la cultura. Se trata de un proceso complejo, social e histórico, formador de la persona y su contexto.

La educación como concepto global y no restringido al sistema educativo es un proceso social en marcha, en el cual se configuran permanentemente nuevas dimensiones del potencial transformador de los diversos sectores sociales . Estos sectores sociales van recreando los significados de la educación formal como las propuestas nacidas de dicha satisfacción, de sus necesidades e intereses. Los escenarios cambian, las condiciones y metas también.

No se trata por lo tanto de un camino fijo, de una simple secuencia de etapas. Se trata por el contrario, de un proceso dinámico e innovador que se va haciendo camino a medida que avanza. De hecho, la educación es un terreno abierto a la confrontación entre lo nuevo y lo viejo, entre la conservación y el cambio, entre intereses e ideologías diversas. Puede ser, y a menudo es, espacio crítico y de formulación de alternativas a las soluciones institucionales establecidas.

1.2..CURRIÍCULO

Un currículo constituye un proyecto educativo, que organiza y sintetiza los elementos de la cultura considerados socialmente significativos, por lo tanto, hace referencia a un contexto histórico y político determinado, en el cual se asienta la justificación última de las decisiones acerca de los mecanismos de selección y distribución del conocimiento que este facilita.

En tanto el currículum está orientado por intencionalidades educativas, es necesario explicitar, discutir y consensuar sus finalidades, que se irán modificando conforme a los requerimientos del tiempo y del espacio en que dicho proyecto se formule. Por esto es que un currículum es siempre un espacio abierto para la discusión y transformación y es, por lo tanto ,un lugar de negociación y articulación de las aspiraciones del conjunto de la sociedad.

Como consecuencia de lo expuesto anteriormente, el currículum es también un espacio de discusión profesional. Nos sitúa en el lugar de la reflexión sobre nuestras experiencias docente y las teorías que hemos ido construyendo y modificando por interacción con nuestras prácticas .

Al ser un proyecto, también es el currículum una propuesta de trabajo. En este caso , es un conjunto de principios normativos regulatorios y criterios para la organización de contenidos y estrategias didácticas en el proceso de adecuación curricular escolar.

Completando estas ideas que tienen como intención desarrollar una noción de currículo, debemos recordar la diferenciación entre enfoque y desarrollo curricular:

- El enfoque es una perspectiva, un marco conceptual para la toma de decisiones, que otorga así el fundamento de las acciones educativas. Determina una perspectiva de conjunto del currículo,en el que distinguimos:

➢ El Diseño Curricular Provincial: Hace referencia tanto al proceso de elaboración curricular como a su resultado, en este caso, los documentos escritos.

- El Desarrollo Curricular: Significa la concreción del Diseño en el espacio institucional y del aula, se construye en la interacción del aula.

Cuando hablamos del currículo escolar nos referimos a la forma en la que una sociedad en un momento concreto de su historia, organiza un conjunto de prácticas educativas. Del mismo modo , podemos entender por currículo de una escuela, la manera con la que se organizan en ella las prácticas educativas; en suma, la propuesta educativa particular de esa escuela.

Por último, el currículo es un proyecto flexible que contempla la posibilidad de adecuación para acomodarse a las situaciones singulares, pero es, ante todo, una hipótesis de trabajo que se somete continua y progresivamente a la contrastación práctica.

2. LAS REGULACIONES NORMATIVAS

El currículo oficial, en tanto marco regulatorio, define de acuerdo con diversos mecanismos, asentados en la responsabilidad de las instancias institucionales que lo llevan a cabo, las finalidades y objetivos de la educación, la estructura del sistema educativo, los contenidos que posibilitarán el logro de las competencias educativas y las pautas que permitirán el cauce armónico del esfuerzo educativo en su conjunto.

La Ley Federal de Educación establece para todo el ámbito de la Argentina los derechos, obligaciones y garantías educativas que asumen el Estado Nacional, los Estados Provinciales y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, los educadores, los alumnos y sus familias y las organizaciones sociales.

Circunscribe un ámbito de principios, espacios regulatorios, dispositivos y actores implicados en el campo de la educación. En ese sentido, ofrece el marco en el que debemos encuadrarnos para ejercer el derecho de enseñar y aprender, de encaminarnos a una sociedad más justa y solidaria y crear parte de las condiciones que posibiliten la construcción social de la democracia.

Lo enunciado precedentemente se reafirma en el Artículo 2° de la Ley N° 4449 General de Educación de la Provincia del Chaco cuando señala que la educación está orientada a "...promover ciudadanos comprometidos, solidarios y protagonistas de su proyecto de vida, en concordancia con el sistema democrático" y el Artículo 9° donde se enuncian los fines de la educación en la Provincia del Chaco.

Las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación establecen en un continuo con la normativa anterior, la diferenciación y

especificación del marco de referencia que posibilita las decisiones que tienen carácter de necesidad general, es decir de homogeneidad. Así, La Resolución Nº 30/93 CFC y E. especifica la estructura de los niveles del Sistema de Educación y sus objetivos y funciones; diferenciando cuatro campos de necesidades educativas:

- La prevención y educación temprana y la asistencia adecuada, que garanticen la calidad de los resultados en todas las etapas de aprendizaje.
- La adquisición de competencias básicas, la apropiación de conocimientos elementales y comunes, imprescindibles para toda la población.
- El dominio de conocimientos y capacidades intermedias, deseables para toda la población según las diversas realidades y según cada opción.
- EL logro de alta capacitación y competencias diferenciales y opcionales, para distintos grupos de la población.

A los fines del presente documento es importante focalizar los dos primeros campos, ya que constituyen las grandes orientaciones para la E.G.B y el Nivel Inicial.

La Provincia del Chaco concertó en el espacio del Consejo Federal de Educación la estructura de Niveles y Ciclos para la Educación Inicial y la Escuela General Básica así como sus funciones y objetivos.

Los niveles definen los tramos en que el Sistema Educativo responde a las necesidades que plantea la sociedad en un determinado contexto de espacio y tiempo. Se corresponden con las necesidades individuales de las etapas del proceso psico-evolutivo articulado con las del desarrollo psico-físico-social y cultural. Su duración tiene relación, entonces, con la explicitación de las necesidades sociales y personales referidas a la educación.

Los ciclos son espacios temporales a lo largo de los cuales se organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se desarrollan como unidades que han de tener coherencia metodológica y organizativa, secuencia, graduación y articulación de contenidos.

Queda claro, a partir de estas definiciones, que las decisiones educativas acerca de los objetivos, contenidos y la organización de las actividades que propongamos para nuestras escuelas y aulas deben tener como referencia, la reflexión acerca de las relaciones entre nuestros propósitos y las funciones y objetivos planteados para los niveles y ciclos. Esto no significa constreñir nuestra libertad y autonomía de acción sino de mantener la articulación e integralidad de la educación.

En resumen, los documentos son el punto de partida de reflexión para el encuadre de los propósitos educativos y la intencionalidad de organizarlos en un proyecto educativo institucional.

3. DOCUMENTOS CURRICULARES DE LA PROVINCIA DEL CHACO

El Diseño Curricular de la Provincia del Chaco constituye el segundo nivel de concreción curricular. Esto significa que este documento establece los criterios que organizan los contenidos y procesos generales de enseñanza, aprendizaje y evaluación para la enseñanza de carácter obligatorio en E.G.B. 1 y 2 ,en el marco referencial de las regulaciones nacionales y provinciales.

Hacemos aquí un paréntesis para evocar muy sintéticamente los documentos curriculares de nuestra provincia.

El nivel primario tuvo su primer documento curricular chaqueño en 1978 aprobado por Resolución Ministerial Nº 1/79. Anteriormente el qué enseñar se acotaba por los programas de estudio nacional de 1956 y el provincial de 1962. El documento se realizó teniendo como centro el concepto de regionalización, entendiendo que la misma se cumplía mediante la incorporación de contenidos que describían aspectos de nuestra región chaqueña. Fue elaborado por una comisión central de docentes pertenecientes a la jurisdicción provincial. Se definieron seis áreas de contenidos: Ciencias Sociales, Ciencias Elementales Básicas, Educación Estética, Educación Física y Actividades Prácticas. Por el nivel de detalle de las actividades propuestas para cada área se puede entrever que el enfoque se centró en el aula como centro para el desarrollo de capacidades intelectuales. En 1988 se redujo el alcance de los contenidos y actividades que se publicó como el Currículum para el Nivel Primario. Adecuación 3a. y 4a. categoría.

Finalmente en 1994 aparece el documento curricular que suplanta a los anteriores: Lineamientos Curriculares - Educación General Básica - (Primera Versión). Este documento constituye la base sobre la que nos asentamos para continuarlo, ajustando lo que era necesario, dado que la nueva estructura obligatoria excede el campo definido por los Lineamientos.

Se reajustan los contenidos de acuerdo con los CBC y se organizan para el Nivel Inicial Primero y Segundo ciclos de la EGB ,estableciendo como criterio de articulación la enunciación de Ideas Básicas expresadas con la denominación de Ejes Conceptuales. De esta manera se mantiene la amplitud necesaria para su reorganización en el desarrollo curricular escolar. Las ideas básicas constituyen la "bisagra" que reúne y diferencia los contenidos manteniendo un radio de coherencia y determinando un esquema conceptual amplio.

4. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Partimos de la idea de que la institución está conformada por comunidades diversas y que la "cultura escolar" que se genera dentro de ellas tiene sus especificidades dependiendo del tipo de organización, de los actores y de su forma de interactuar. En toda comunidad educativa están presentes múltiples actores, cada uno de ellos con sus propias vivencias, experiencias, perspectivas, intereses y forma de tomar posición frente a un proyecto educativo institucional.

Una escuela en y para la diversidad pone de relieve la multidimensionalidad y complejidad del contexto actual

Hoy, la función de la escuela es reconocer la diversidad de realidades y darles un espacio. Por lo tanto, trabajar la diversidad no significa caer en un particularismo, sino hacer efectiva la universalización del derecho a conocer e interpretar las diferencias, puesto que lo común de los grupos sociales es su heterogeneidad. .

Debemos crear una escuela que no excluya. El desafío es la construcción de una sociedad en general, y de una educación y escuela en particular, donde las diferencias no sean un obstáculo sino una posibilidad de crecimiento y enriquecimiento.

El desafío, es entonces, generar una sociedad más humana y justa, una sociedad verdaderamente democrática, donde lo central sea la armónica convivencia pluralista, donde se pueda hacer real una escuela integradora de las diferencias , una escuela verdaderamente inclusiva ,que no expulse o discrimine.

Es importante poder sensibilizar sobre la relevancia de la aceptación y valorización de la diversidad de los alumnos y de docentes.

Por ello se hace imprescindible superar el paradigma de la simplicidad, que desconoce la heterogeneidad de la realidad , la cual supone diferenciar para dar a cada uno lo que necesita, es decir, discernir para reconocer la diversidad. Esto nos posibilitará abordar, desde la escuela, la complejidad de la sociedad desde múltiples perspectivas.

Con esto no intentamos decir que las diferencias tengan que ser tratadas en circuitos diferentes ya que el primer requisito es que podamos compartir todos el mismo lugar. Y en este sentido, la escuela es un ámbito privilegiado por excelencia para el aprendizaje de la heterogeneidad y diversidad social.

Las prácticas, tanto sociales como escolares, son arduas y complejas y distan mucho de agotarse en las declaraciones de buenos principios.

Se pueden detectar avances en la construcción del discurso de explicitación de la diversidad. Uno de ellos es la inclusión de los Temas Transversales en el Diseño Curricular de la escolaridad obligatoria.

Para la integración de lo diferente hay factores que deben ser tenidos en cuenta:

1. El Diseño Curricular debe ser flexible, abierto y con la posibilidad de adaptarse a las necesidades educativas del alumno. Tal adaptación curricular no significa quitar ni eliminar contenidos, sino buscar la manera de que éstos sean accesibles a cada persona.
2. El Proyecto de la escuela como totalidad debe construir un entorno educativo, rico en propuestas que ofrezca variadas oportunidades para aprender.
3. Se debe trabajar en gran medida el concepto de equidad, donde cada uno desarrolle su potencial al máximo.
4. La evaluación deberá poner el acento en un seguimiento individualizado de cada uno de los alumnos, tomando como criterio la diversidad de los puntos de partida.
5. El trabajo en equipo será una herramienta válida con la que se podrá obtener buenos resultados.

Esto significa pensar en una escuela con capacidad para tender redes con las instituciones del medio y otros actores sociales para realizar proyectos que le permitan trabajar creativamente estas diversidades:

Ruralidad
Bilingüismo
Plurigrado
Educación e integración de niños con necesidades de aprendizaje diferentes.
Educación de adultos

5. FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN EN LA PROVINCIA DEL CHACO.

La Constitución de la Provincia del Chaco entiende la Educación como un derecho de todos los habitantes. La caracteriza como:

- Gratuita: afirma la igualdad de oportunidades.
- Laica: garantiza el derecho de libertad de conciencia y culto.
- Integral: refiere una concepción de hombre entendido como unidad singular sociohistórica.
- Regional: implica el reconocimiento de las características socio-culturales propias.
- Obligatoria: reafirma el derecho a la educación completándolo como una obligación de los habitantes

a: "….acreditar, poseer el mínimo de enseñanza fundamental."

Nuestra Constitución Provincial establece que la finalidad de la Educación está "*….orientada a formar ciudadanos aptos para la vida democrática y la convivencia humana.*"

La Ley N° 4449 – Gral. de Educación, explicita que debe orientarse el desarrollo del hombre mediante la formación de competencias que le permitan ejercer en plenitud sus derechos y obligaciones como persona y ciudadano; realizar sus aspiraciones, insertarse creativamente en el mundo del trabajo y contribuir al bien común en un marco de responsabilidad, justicia y convivencia democráticas.

5.1. LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

La Ley Gral. de Educación de la Provincia del Chaco propone la siguiente estructura

a) Educación Inicial: Constituida por el Jardín de Infantes (3 a 5 años de edad), siendo obligatorio el último. Incluirá, además, los servicios de Jardín Maternal (niños menores de 3 años)

b) Educación General Básica: Es una unidad pedagógica integral organizada en ciclos y obligatoria, con una duración de 9 años a partir de los 6 años de edad.

c) Educación Polimodal: Posterior al cumplimiento de la EGB, de 3 años de duración como mínimo y también obligatorio.

d) Educación Superior Profesional y Académica de Grado : Podrán ingresar quienes hubieren cumplido con la Educación Polimodal. Se efectivizará en Institutos Superiores. Estarán prioritariamente orientados a la

formación de recursos humanos necesarios para el Sistema Educativo y de otras áreas del saber.

e) Educación de Postgrado: Corresponde a la profundización y actualización de la formación de grado y estará bajo la responsabilidad de las universidades e instituciones académicas, científicas y profesionales de reconocido nivel.

f) Educación Permanente: El Sistema Educativo también comprende otros regímenes especiales que tienen por finalidad atender las necesidades que no pudieran ser satisfechas por la estructura básica, que propongan opciones diferenciadas específicas en función de las particularidades del educando o del medio.

5. 2.. LA EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA

La Educación General Básica concreta el segundo escalón en la estructura del Sistema Educativo. Está destinado, conjuntamente con el último año del Nivel Inicial, a cubrir los diez años de escolaridad obligatoria prescriptos por la Ley Federal de Educación Nro. 24195 y la Ley provincial N° 4449, considerados necesarios para que todos los sujetos puedan desarrollar las competencias básicas para responder a los requerimientos culturales, sociales, políticos y económicos de la sociedad actual.

La EGB tiene como objetivos:

a) Proporcionar una formación básica común a todos los niños y adolescentes del país garantizando su acceso, permanencia y promoción y la igualdad en la calidad y los logros de aprendizajes;

b) Favorecer el desarrollo individual, social y personal para un desempeño responsable, comprometido con la comunidad, consciente de sus derechos y deberes y respetuoso de los demás;

c) Incentivar la búsqueda permanente de la verdad, desarrollar el juicio crítico y hábitos valorativos y favorecer el desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales, afectivos-volitivas, estéticas y los valores éticos y espirituales;

d) Lograr la adquisición y el dominio instrumental de los saberes considerados socialmente significativos: comunicación verbal y escrita, lenguaje y operatoria matemática, ciencias naturales y ecología, ciencias exactas, tecnología e informática, ciencias sociales y cultura nacional, latinoamericana y universal.

e) Incorporar el trabajo como metodología pedagógica, en tanto síntesis entre teoría y práctica, que fomenta la reflexión sobre la realidad, estimula el juicio crítico y es medio de organización y promoción comunitaria.

f) Adquirir hábitos de higiene y de preservación de la salud en todas sus dimensiones.

g) Utilizar la educación física y el deporte como elemento indispensable para desarrollar con integralidad la dimensión psicofísica.

h) Conocer y valorar críticamente nuestra tradición y patrimonio cultural, para poder optar por aquellos elementos que favorecen el desarrollo integral como persona.

Este nivel educativo supone pues una finalidad homogeneizadora, a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida dados por la diversidad y las desigualdades sociales. El alcanzar esta finalidad homogeneizadora exige la retención de los alumnos y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

La EGB adopta una organización en tres ciclos de tres años de duración cada uno. Estos ciclos se resuelven en un doble movimiento: el de articulación, a fin de garantizar la continuidad y secuencia vertical del proceso educativo así como la coherencia horizontal intraciclo; y el de diferenciación, dado por las características de los sujetos que aprenden, la organización de la tarea escolar y los contenidos educativos.

5.3. LA ORGANIZACION DE LA EGB

La EGB está organizada en tres ciclos. La organización en ciclos tiende a asegurar la continuidad en la construcción y la adquisición de los saberes y a evitar rupturas relacionadas con el aislamiento y la fragmentación de los recorridos escolares.

La organización en ciclos permite:

- Considerar la especificidad de los modos de aprendizaje de cada alumno y alumna.
- Organizar las progresiones de aprendizaje en una perspectiva más amplia permitiendo el trabajo en equipo de los docentes de un mismo ciclo.

PRIMER CICLO. Tres años (de 6 a 8 años de edad)

Tiene la función de iniciar la estructuración de aprendizajes básicos e instrumentales. En este ciclo el niño se complace en descubrir que piensa, que utiliza un código compartido y que logra su propia producción.

La escuela y el docente deberán graduar los tiempos destinados al aprendizaje de cada área curricular, teniendo en cuenta que los aprendizajes de Lengua y Matemática son relevantes en cuanto a las posibilidades de seguir aprendiendo en las etapas posteriores. Por lo tanto en este ciclo se le asignará mayor tiempo a su enseñanza que a la de otras áreas curriculares. Esto no significa desestimar las competencias que deben ser construidas en las otras áreas, ya que sus logros deberán ser acreditados al igual que los anteriores para garantizar la promoción de los alumnos/as.

Los objetivos del primer ciclo de E.G.B. son:

- Desarrollar las habilidades básicas cognoscitivas y psicosociales.
- Lograr la alfabetización y la adquisición de las competencias mínimas básicas referidas a los saberes instrumentales.

SEGUNDO CICLO . Tres años (de 9 a 11 años de edad)

En este ciclo se da continuidad a los aprendizajes iniciados en el primero.

Los objetivos del segundo ciclo de E.G.B. son:

- Afianzar el conocimiento de la Lengua y la Matemática.
- Iniciarse en el estudio sistemático proveniente de distintos campos culturales incorporando gradualmente la lógica de estos que se le ofrecen como espacios de descubrimiento y de la conquista de la autonomía personal y social.

TERCER CICLO . Tres años (de 12 a 14 años de edad)

El alumno accede de una lógica de "lo posible" que le permite reflexionar y elaborar hipótesis, trascendiendo los límites de lo concreto en el espacio que crea la escuela para el aprendizaje y la producción científica y tecnológica.

Los objetivos del tercer ciclo E.G.B. son:

- Ofrecer una formación básica y común, basada en el logro de saberes socialmente significativos y el acceso a los códigos básicos exigidos en el espacio social, imprescindibles para que los sujetos puedan desempeñarse en distintos contextos y seguir aprendiendo.
- Desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para acercarse al mundo del trabajo.
- Promover en los sujetos la formación de competencias complejas que permitan la sistematización de conceptos y modos de hacer coherentes con los que se generan en las Ciencias y la Tecnología.
- Garantizar la atención a la diversidad originada en el contexto sociocultural de procedencia de los sujetos y la diferenciación de intereses.
- Asumir una función orientadora en la toma de decisiones respecto de los proyectos de vida de los sujetos.

Los tramos de las edades señaladas para cada ciclo se enuncian sólo a título indicativo.

Para la consecución de los objetivos de la Educación General Básica, la propuesta curricular se centra en articular la homogeneidad y la diversidad en la formación, a partir de la consideración de:

a) *La homogeneidad de saberes socialmente significativos a través de la definición de finalidades, contenidos y criterios de evaluación de las áreas disciplinares, tendiente al logro de competencias básicas comunes.*
b) *La diversidad en una doble significación:*

- Como la contextualización del Currículo que cada institución escolar realiza mediante su PEI para su adecuación a las características específicas de su contexto.
- Como la atención a las diferencias en los sujetos originadas por la procedencia sociocultural y la diversidad de intereses y proyectos de vida.

II. LOS SUJETOS DEL APRENDIZAJE

CÓMO CARACTERIZAR AL SUJETO DEL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE LA EGB ?

1. EL PERFIL DEL SUJETO QUE APRENDE Y LA INTERVENCIÓN ESCOLAR

Desde el punto de vista normativo, la Constitución Nacional y Provincial , la Ley Federal de Educación y la Ley 4449 Gral. de Educación de la Provincia, dan estatuto legal a los sujetos del aprendizaje.

Dentro de este marco, se acordaron las competencias educativas a lograr por los sujetos como criterio orientador para la definición de los CBC y los D.C.P.

En un esfuerzo de síntesis, estas se amalgaman en :

- Ser personas y sujetos sociales.
- Saber respetar y valorar el orden constitucional y la vida democrática.
- Saber defender los derechos humanos y conservar el medio ambiente.
- Saber razonar, comunicar, gustar y actuar moralmente.

La escolaridad obligatoria de este perfil se explicita en las expectativas de logros.

Para profundizar el abordaje del perfil de la niñez debemos hacer explícito los fundamentos de las Expectativas de Logros entendidas como competencias de los sujetos:

1.1.*LAS EXPECTATIVAS DE LOGROS*

Las Expectativas de Logros expresan los resultados esperados para cada recorrido educativo: año, ciclo, nivel. Describen competencias referidas al dominio de contenidos (entendidos en un sentido amplio), que facilitan el desarrollo social y personal de los sujetos.

En la formulación de las mismas se integran demandas educativas sociales (padres, comunidad, instituciones), las pautas de la psicología del aprendizaje sobre cuánto y cómo se aprenden, las necesidades de autorrealización personal y los parámetros de actualización y validez científicas de los campos del saber disciplinar.

Permiten también poner de manifiesto la articulación de secuencias verticales de desarrollo educativo, respetando los principios de continuidad y

graduación que aseguren la articulación homogénea del Sistema Educativo Nacional posibilitando la movilidad escolar de los niños y niñas .

En Síntesis, las Expectativas de Logros son marcos regulatorios escolares que mantienen la continuidad de desarrollo de la secuencia vertical implicada en la organización de contenidos de áreas disciplinarias, y en este sentido son dispositivos de articulación. Se derivan de las finalidades, objetivos y competencias ya enunciadas y se configuran a partir de las áreas disciplinarias en tanto marcos interpretativos sociales de la realidad. Los contenidos, en su concepción amplia, constituyen la extensión diferenciada de la definición de las expectativas de logros.

A nivel jurisdiccional, se define el perfil deseable del sujeto que aprende explicitando las competencias en expectativas de logros generales para el 1ª, 2ª ciclos de la E.G.B. y que son las siguientes:

- Participar responsablemente como miembro de una sociedad democrática y de acuerdo con los principios de convivencia comunitaria
- Respetar la vida en todas sus manifestaciones y participar crítica y responsablemente en la defensa de los derechos humanos, los deberes del ciudadano y el mejoramiento de la calidad de vida.
- Disponer de esquemas de conocimientos que le permitan ampliar su experiencia dentro de la esfera de lo cotidiano y acceder a sistemas de mayor grado de integración en las distintas áreas del conocimiento.
- Conocer y comprender los avances tecnológicos para operar sobre la realidad material y social con el objeto de mejorar la condición humana.
- Aplicar estrategias y procedimientos de detección, formulación, análisis en la resolución de problemas y evaluación de soluciones en los principales ámbitos y sectores de la realidad.
- Disfrutar y apreciar las manifestaciones estéticas de carácter plástico, corporal, musical y literario y utilizar armónicamente sus recursos expresivos.

Por otro lado y desde otra perspectiva, las Expectativas de Logro se fundamentan en las Teorías del Aprendizaje y del Desarrollo.

2. MARCO TEÓRICO PARA ENTENDER AL SUJETO QUE APRENDE

EL SUJETO QUE APRENDE EN EL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE LA EGB.

2.1. DESARROLLO COGNITIVO

Piaget y sus seguidores han construido el perfil evolutivo de la cognición teniendo en cuenta el desarrollo de estructuras cognitivas diferentes que se articulan, reorganizan, en un proceso continuo de reequilibración.

Conocer un objeto implica su incorporación a esquemas de acción reflejos e instintivos, es decir, hereditarios en una parte considerable de su programación , a los cuales se asimilan las percepciones. El contenido de cada esquema de acción depende en parte del medio y de los objetos o acontecimientos a los cuales se aplica "... No tienen un comienzo absoluto, como por intervención de una causa exterior al organismo y emanante del medio, sino que esas intervenciones formadoras se asimilan a esquemas anteriores a los que ellas diferencian simplemente, así, cada vez más, los esquemas cognoscitivos se derivan unos de otros y dependen siempre de coordinaciones nerviosas y de coordinaciones orgánicas, de manera que el conocimiento es necesariamente solidario de la organización vital en su conjunto.*

La construcción de las estructuras cognitivas tiene su punto de partida en estos esquemas de acción que se van organizando progresivamente en estructuras de complejidad creciente y de naturalezas diversas, que van evolucionando desde el simple conocer los objetos y sus propiedades hasta la comprensión por parte del sujeto de las relaciones que pueden establecerse entre ellos, su propio yo y las personas de su ambiente.

Este proceso de organización de las estructuras del pensamiento tiene lugar a través de diversas etapas que Piaget encuadra dentro de límites cronológicos. Estos, si bien no son absolutos , al menos se cumplen regularmente en cuanto a su orden de sucesión. Cada una de las etapas se caracteriza por formas particulares que el niño tiene para interpretar la realidad.

El enriquecimiento de las estructuras y su desarrollo se produce a través de las funciones invariables, que son mecanismos que aseguran el paso de cualquier estado al nivel siguiente. Piaget concibió la ORGANIZACIÓN junto a la ADAPTACIÓN

* Piaget, Jean. "Psicología y Conocimiento". Siglo XXI edtitores,1969.p.11.

como las funciones invariables que determinan el modo de funcionamiento del organismo.

LA ORGANIZACIÓN, hace referencia al modo con que el individuo tiene que enfrentarse con el medio. Los seres humanos no heredan las estructuras cognitivas, pero sí los modos necesarios de producción de las estructuras cognitivas. La organización es una forma de interacción con el medio.

La ADAPTACIÓN es el cambio que ocurre en el organismo, como resultado de la organización de las experiencias de la vida. Ante la aparición de necesidades e intereses que provocan desequilibrios el sujeto tiende a ASIMILAR y a ACOMODAR.

- La asimilación es el proceso de integración de los esquemas de conocimientos nuevos a las estructuras que el sujeto ya posee.
- La acomodación consiste en el proceso que tiene lugar cuando los esquemas de asimilación que posee el sujeto son insuficientes para captar una situación nueva.

Se produce entonces una modificación o reelaboración de sus estructuras para poder incorporar a ellas los esquemas correspondientes a la nueva situación y superar así los desequilibrios que ésta ha producido.

Así se genera el progreso de las estructuras, progreso que es debido a la tendencia hacia el equilibrio, principio éste fundamental de todo organismo viviente en el proceso de su adaptación al medio. Los procesos de equilibración y desequilibración y reequilibración producen el avance de las estructuras del pensamiento hacia un orden superior.

Para caracterizar al alumno del primero y segundo ciclo de la EGB, conviene precisar que hacia los siete años se constituyen toda una serie de sistemas de conjuntos que transforman las intuiciones en operaciones, y esto es lo que explica las transformaciones del pensamiento.

Las estructuras operacionales son las relativas a las transformaciones y se refieren a todo lo que modifica al objeto Son acciones interiorizadas, es decir, ejecutadas no solamente en forma material sino interiormente, simbólicamente; pueden combinarse de muchas maneras; en particular pueden invertirse, son reversibles . Las operaciones lógicas, matemáticas, físicas, son en sí mismas transformaciones de objetos pero que pueden ejecutarse simbólicamente.

El pensamiento concreto que caracteriza al alumno/a del primero y segundo ciclo de la EGB. le permite :

- El reconocimiento de que hay ciertos aspectos de la realidad que permanecen constantes, a pesar de que ésta aparezca perceptiblemente diferente. El sujeto

se esfuerza por estructurar la realidad del modo más completo que puede, pero se atiene a lo real tal como aparece, sin criticar la experiencia y sin tomar precauciones metodológicas sistemáticas

- Por esa adherencia a lo real, el pensamiento operatorio concreto le posibilita formular hipótesis fundamentalmente a partir de la experiencia, nunca trascendiéndola: necesita primero ""entrar en acción"" (reunir objetos de un mismo color, recorrer el barrio, sembrar, etc) para luego estar en condiciones de ""leer" lo que sucede y así elaborar hipótesis, coordinando sus diferentes lecturas de la experiencia. Reflexiona con respecto a la acción en curso.
- Necesita reconstruir sus diversos logros en los diferentes dominios de la realidad: no generaliza con facilidad.

- Se asiste a una generalización paulatina de la lógica, a los diferentes aspectos del mundo real que los chicos van conociendo.

- No es un pensamiento sistemático: el niño reflexiona sobre la realidad, pero no puede reflexionar sobre su propio pensamiento y no consigue, por eso, la sistematización de sus diferentes ideas en teorías.

- El pensamiento al tornarse reversible, le permite reconstruir procesos, por ejemplo en la consideración de los procesos, ir desde la tala del árbol hasta la construcción de la silla por el carpintero, o encarar el proceso inverso.

- Estas nuevas perspectivas le permiten clasificar, seriar y comprender el sentido y valor de constantes y relaciones con las que es capaz de estructurar el concepto de número, entre otras cosas.

- Igualmente podrá establecer de a poco las relaciones parte -todo, y considerarlas separadamente, sin aniquilar la idea de unidad. Así reconocerá ,por ejemplo, en el concepto heladera, los componentes, motor, compresor ,puerta, etc., de manera que no dudará en afirmar- luego de observar el despliegue de que puede haber sido objeto- que se trata de eso.

La teoría psicológica de Bruner acerca del desarrollo del pensamiento humano tiene su punto de partida en la percepción , entendida ésta como la fuente que aporta datos de la realidad a las estructuras mentales. Es decir que para Bruner todo proceso de pensamiento constituido por estructuras mentales tiene su origen en actos perceptivos. En este sentido su concepción, al igual que la de Piaget, es constructivista, pero a diferencia de aquel, Bruner sostiene que el

conocimiento no se construye por el sólo accionar con y sobre los objetos sino que tiene raíces biológicas y sociales.

Considera que la mayoría de las estructuras o modelos cognitivos están organizados a partir de las estructuras innatas, de representación o modelación de la realidad: acción, imágenes y simbolismos.

Así:

- La acción adaptativa está limitada por nuestro propio sistema neuromuscular.
- Las imágenes están limitadas por las primitivas propiedades del espacio visual, auditivo y óptico.
- El lenguaje o el simbolismo está acotado por nuestra dotación innata para dominar los sistemas simbólicos.

Los modelos de representación se desarrollan en función de los usos que le impone la cultura y luego cada uno de sus miembros los adapta a sus propios objetivos. El instrumentalismo cultural, como lo llama Bruner, no se puede separar del instrumentalismo individual. En sentido más profundo la adaptación de una cultura a las circunstancias históricas y la adaptación de los sujetos a las circunstancias concretas de sus vidas parecen estar firmemente enlazadas.

Dentro de cada cultura Los niños y las niñas desarrollan mediante un proceso de internalización las formas de actuar, imaginar y simbolizar, que existen en la misma, formas que amplifican sus competencias permitiéndoles adaptarse a sus circunstancias reales.

Lo que difiere de una u otra cultura es el número de alternativas que se adaptan conjuntamente a las estructuras jerárquicas del sujeto. En las sociedades más tecnificadas hay una tendencia mayor hacia las conexiones jerárquicas que en las menos tecnificadas.

Entre sus aportes al campo de la educación podemos citar:

- Da pautas para el andamiaje en relación con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, niveles diferentes de ayuda y de direccionalidad que puede tomar la intervención docente.
- Da importancia al lenguaje, como hito de ingreso a la cultura de la cual es perteneciente el niño.

Para Gardner, diseñar un perfil del sujeto implica: reconocer que no todos son iguales en cuanto a su potencial y sus estilos cognitivos. Aparece para el campo de la educación un aporte importante por el reconocimiento de la DIVERSIDAD como punto de partida y de llegada de todo proceso de

aprendizaje. La educación es más eficaz cuando se ajusta a las necesidades y habilidades específicas.

La inteligencia es una competencia humana que domina un conjunto de habilidades para la solución de problemas y que también domina la potencia para encontrar y crear problemas. A partir de los hallazgos neurobiológicos y transculturales . Este autor analiza e identifica siete inteligencias que deben pensarse como construcciones teóricas-científicas de utilidad potencial. Las inteligencias son :

1) Inteligencia lingüística.
2) Inteligencia musical.
3) Inteligencia lógico-matemática.
4) Inteligencia Espacial.
5) Inteligencia Cinéstico-corporal.
6) Inteligencia interpersonal.
7) Inteligencia intrapersonal.

Desde la distinción anterior los individuos tienen una serie de dominios posibles de competencia intelectual (las siete inteligencias) que pueden desarrollarse si están disponibles los factores estimulantes apropiados. Por ejemplo el niño y la niña de 7 años en el mundo de los objetos físicos, construyen una teoría de la materia ; en el mundo de los organismos vivientes, una de la vida; en el mundo de los seres humanos, una teoría del yo. Estas posibilidades les dan un amplio conjunto de guiones, intereses e inteligencia individuales que los hacen competentes para dominar la lectura y la escritura, los conceptos y las formas disciplinares de la escuela.

Teniendo en cuenta las propuestas analizadas concluimos que:

- el desarrollo no es un límite, sino punto de partida para ampliar las
  posibilidades de los niños y niñas mediante la educación.
- las investigaciones nos muestran la rica dotación que niños y niñas poseen al ingresar a la institución escolar. Es responsabilidad de ella descubrirla, interpretarla y recrearla.

Desde la perspectiva de análisis de Karminoff-Smith el desarrollo está centrado en el *cambio conductual y representacional* a lo largo del tiempo .

El interés por el perfil del niño o niña se centra en la posibilidad de convertirse en un instrumento dinámico para la comprensión de la mente a través de su arquitectura inicial: los mecanismos de procesamiento y la naturaleza del cambio representacional.

Plantea el estudio del estadio inicial de la mente y el aprendizaje de un dominio específico.

- ¿Qué es un dominio? Es el conjunto de representaciones que sostiene un área específica del conocimiento. En otras palabras, el almacenamiento y el procesamiento de la información puede ser específico de un dominio dado sin ser al mismo tiempo encapsulado o establecido. Además hay microdominios, como la gravedad en la física, o los nombres en el dominio del lenguaje. Es decir se apela a la existencia de cambios en las tareas recurrentes en un momento , en cada micro dominio y en cada dominio.
- ¿Cómo se almacena la información en la mente del niño y la niña? Una es la especificación innata en interacción con el medio. La mente del niño posee tanto una determinada cantidad de cosas especificas en detalle como algunas predisposiciones depende del dominio del que se trate.
- ¿Cómo obtener la información? El proceso es redescribir las representaciones. El cambio cognitivo pasa pues por la posibilidad de poder cambiar explícitamente teorías; es decir, construcción y exploración consciente de analogías, experimentación, de pensamientos, gracias a los procesos previos de redescripción representacional que convierte lo implícito en explícito.

El paso de la información implícita a explícita es el dilema que marca el cambio. Es decir, los niños son constructores de teorías a partir del proceso de redescripción representacional que no es más que un procedimiento eficaz de resolución de problemas.

2.1.1. EL DESARROLLO DE LAS ESTRUCTURAS DEL PENSAMIENTO Y EL APRENDIZAJE

La teoría de Piaget acerca del desarrollo del pensamiento y los conocimientos que el mismo le permite alcanzar al niño, tiene un carácter netamente *constructivista*.

Sostiene que el pensamiento es el resultado de una construcción, que tiene lugar en el curso del desarrollo genético por efectos de éste y de las manipulaciones que aquél realiza en contacto con los objetos del medio en que vive. Es decir, que el pensamiento se va construyendo a través de la interacción entre el sujeto y su medio; pero sólo obtiene provecho de ella en la medida que su propio desarrollo genético se lo permite.

El desequilibrio que se produce entre asimilación y acomodación es lo que da lugar a lo que en términos piagetianos es denominado "conflicto cognitivo", el cual cumple un papel fundamental en el aprendizaje. Si no se percibe una situación nueva como tal y distinta no se producirá el conflicto cognitivo; la estructura interna del individuo no se modificará y en consecuencia no habrá aprendizaje.

Desde el punto de vista del aprendizaje, para que se produzca el conflicto cognitivo, los elementos externos no deben estar muy alejados del mundo de experiencia del niño ni tampoco serle demasiado familiares. En el primer caso, sus

estructuras no dispondrán de esquemas de asimilación y en el segundo la asimilación y la acomodación ya estarán en equilibrio.

Cabe señalar, además, que frente al conflicto cognitivo que se produce ante una situación nueva, el niño se plantea hipótesis o da respuestas que muchas veces aparecen como erróneas a los ojos de los adultos. Sin embargo *esos errores no son tales sino que forman parte del proceso de construcción del pensamiento infantil.* Al confrontar sus hipótesis o respuestas con la realidad, el niño, por sí mismo, las va rectificando y contribuye así a la conformación de los esquemas con los que se organizarán las nuevas estructuras de conocimiento. En la búsqueda de las respuestas la cooperación, el intercambio con sus pares, obra de manera positiva en su apropiación de los conocimientos.

La importancia de lo social en el aprendizaje es introducida a través de la teoría de Vigotsky. La internalización de la realidad está mediada por lo social. En esta mediación el lenguaje constituye un instrumento privilegiado para la apropiación del conocimiento.

Así como en su teoría acerca de la construcción del conocimiento Vigotsky se apoya en acciones dinámicas, como las que se derivan del medio social, también en lo referente al progreso de las estructuras mentales su visión es dinámica. Introduce al campo de la educación el concepto de Zona de Desarrollo Próximo señala la distancia entre el nivel de desarrollo actual de pensamiento infantil, lo que es capaz de hacer el niño por sí solo y aquel otro, potencial, que puede alcanzar con la ayuda de sujetos mediadores.

Las implicancias de esta teoría en la acción educativa se podría sintetizar en lo siguiente:

- Su interpretación acerca de la naturaleza y los procesos sociales del lenguaje, por los cuales los verdaderos significados se construirán.
- Su concepto de ZDP constituye un fundamento teórico sólido ya que desde la enseñanza nos importa muchísimo el lugar del adulto como mediador: la intervención didáctica del docente.

En relación con los aprendizajes que puede alcanzar el niño , Bruner *se apoya en Vigotskiy enfatizando la importancia del entorno social en el desarrollo de la capacidad para las acciones inteligentes. Basándose en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo elabora el concepto de Andamiaje, el cual refiere a la acción que puede desarrollar el adulto para llevar al niño de su nivel actual de conocimientos a uno, potencial, más elevado.*

Por otra parte señala el papel fundamental de los primeros contactos verbales del niño con su madre u otros adultos, en el desarrollo del lenguaje, base de su ingreso a la cultura de su medio.

Por último, la propuesta de Ausubel está centrada en el aprendizaje producido en un contexto educativo ;pone el acento de su teoría en la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel cree al igual que Vigotsky que, para que esa reestructuración se produzca es necesario la presencia de una instrucción formalmente establecida, que presente de un modo organizado la información que debe desequilibrar las estructuras existentes.

El fin último de la enseñanza es que el alumno desarrolle la capacidad de realizar aprendizajes significativos por sí mismo en una amplia gama de situaciones, "que aprenda a aprender". Podemos hablar de aprendizaje significativo cuando existe la posibilidad de vincular nuevos conceptos o informaciones con los conocimientos que el alumno ya posee y al mismo tiempo puede transferir estos conceptos y aplicarlos, operar con ellos.

2.1.2. EL LENGUAJE

El lenguaje, de acuerdo con el constructivismo de Piaget , es posibilitado por la función simbólica y tiene su origen en una acción que ya se observa en el bebé: la imitación.
La imitación da lugar a la imagen mental; ésta no es una fotografía del objeto que el niño tiene en frente sino que llega a ella por un proceso mental de interiorización de la acción de imitar. La imagen mental permite la evocación de hechos no percibidos en el momento; lleva en sí dos elementos: el significante y el significado; el significante remite al objeto en ausencia de éste y el significado constituye su representación. Del interjuego de significantes y significados nace la función simbólica. Esta permite la representación de lo real por intermedio de significantes distintos de la cosa significada, lo que lleva al signo lingüístico, arbitrario, que no tiene nada que ver en su estructura con el objeto representado. El signo es una creación colectiva, social, y es lo que se halla en la base tanto de la lengua oral como escrita.
El lenguaje cumple dos funciones: una función de significante, es decir de representación de los conocimientos que cada uno tiene del medio, y una función que consiste en actuar sobre el otro en el seno de la comunicación. Resulta difícil separar en el desarrollo la función de representación y la función de comunicación del lenguaje. El recorte es siempre arbitrario y mutilante.
El lenguaje es objeto de un largo aprendizaje. El niño posee ya desde los 5-6 años un instrumento ya elaborado de representación y de comunicación. No obstante, los

estudios de psicolinguistica genética revelan por ejemplo un dominio tardío (entre los 9 y los 10 años y más todavía) de las formas pasivas y de las proposiciones relativas. El dominio del lenguaje procede pues, de un aprendizaje complejo en el cual la escuela interviene y debe intervenir favoreciéndolo. Desde lo desarrollado por Bruner el lenguaje resulta del logro de la representación simbólica, la que constituye, de las tres formas de representación que este autor plantea (inactiva, icónica y simbólica) la más abstracta y fecunda, puesto que posibilita el desarrollo mental a partir de las transmisiones culturales. El crecimiento cognitivo resulta,de hecho, de la activación complementaria de los tres modos de representación que aparecen sucesivamente, y que luego coexistirán tanto en el niño como en el adulto.(J.Bruner, The course of cognitive growth, American Psychologist,19 (1964)1-15).

Para Bruner, el surgimiento sucesivo de los sistemas de representación inactiva, icónica, luego simbólica *, resulta esencial en cuanto al desarrollo mental. Pero este tercer sistema (simbólico) pone en juego el lenguaje concebido como una técnica cultural. Desde la aparicióndel mismo, que coexiste con los otros dos, ya no es posible, según Bruner , disociar el desarrollo del lenguaje y el desarrollo cognitivo. Sin embargo , estos dos desarrollos no se confunden, sino que se influencian mutuamente en forma estrecha y permanente.*

Una postura similar, sino mas fuerte es la sostenida por Vygotski. Este autor ve en los dos primeros años de la infancia un período prelinguístico del pensamiento en el cual se define a la expresión verbal, en sus comienzos, como pre-intelectual. Y es, al igual que para Bruner, la convergencia de los dos desarrollos, cognitivo y lingüístico, lo que funda, hacia los 2-3 años, el pensamiento verbal y el lenguaje intelectual propio a la especie humana. Lenguaje y pensamiento están estrictamente unidos,"...la relación entre el pensamiento y la palabra no es una cosa estática, sino un proceso, un movimiento perpetuo que yo viene desde el pensamiento a la palabra y desde la palabra al pensamiento". Este proceso se operaparticularmente en la situación de comunicación con el adulto, quien provee al niño de las significaciones necesarias para la construcción de los preconceptos preparatorios a la construcción de los conceptos.

2.2.DESARROLLO SOCIAL

2.2 .1. EL DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN SOCIAL

El lenguaje no es solamente una herramienta semiótica en el sentido piagetiano del término ni un formato de representación tal como se lo describe en la

* Representación inactiva es definida por Bruner como un conjunto de acciones, con valor de programa, que será el primer sistema de procesamiento de la información del cual dispone el niño.
Representación Icónica o en imagen que es más flexible, aparece hacia el final del primer año y permanece vinculada a aspectos superficiales de los objetos.
Con el lenguaje el niño alcanza el modo de representación más abstracto)la representación simbólica= y el más fecundo, en el sentido en que, según Bruner, la mayor parte de las innovaciones que marcan el desarrollo del niño son transmitidas por la cultura.. (J. Bruner, 1964)

arquitectura cognitivista de la memoria. Es también el instrumento de una relación entre muchos individuos, alternativamente locutores y auditores-receptores. Es evidente que el lenguaje no es la "única herramienta" de comunicación y que la comunicación no comienza, en el niño, con el lenguaje. Pero es difícil oponer, y por ende separar, la comunicación verbal y la comunicación no verbal, emocional y gestual, en la medida en que utiliza secuencial y simultáneamente una multiplicidad de canales.

En la perspectiva de Piaget el lenguaje egocéntrico (monólogos individuales y colectivos) caracteriza el primer estadio de las conversaciones infantiles. En lo que hace al alumno/a del primero y segundo ciclo de la EGB correspondería al segundo y tercer estadio mencionado por Piaget : Hacia los seis años los intercambios de los niños se limitan al dominio de los objetos y de las acciones sin establecer un distanciamiento entre éstos. La colaboración efectiva es aún muy limitada. En el tercer estadio, a partir de los 7 años, los temas elaborados se vuelven independientes de la acción inmediata y el lenguaje socializado trasmite una información adaptada simultáneamente al contexto y al interlocutor. Piaget precisa que las conductas características de estos estadios, si bien aparecen sucesivamente, pueden coexistir en todas las edades. Sin embargo, la proporción del lenguaje egocéntrico disminuye ostensiblemente con la edad.

La utilización del lenguaje traduce de alguna manera el nivel de desarrollo cognitivo. Encontramos aquí una tesis tan importante para Piaget según la cual el lenguaje, que es un significante, no puede reflejar más la capacidad operatoria actual del niño. En los niños y niñas del primero y segundo ciclo de la EGB el descentramiento en la comunicación con los demás, implica la reciprocidad de los intercambios, y se produce cuando la interiorización de las coordinaciones de acción conduce a las estructuras de operaciones reversibles.

En la posición de Vygotski el lenguaje es social desde un primer momento y su primera función, tanto en el niño como en el adulto, es la comunicación. El lenguaje egocéntrico, que procede por diferenciación del lenguaje socializado, evoluciona luego hacia un lenguaje interiorizado, el cual se convierte en revelador. El recorrido desde un pensamiento verbalizado exteriorizado, egocéntrico y luego interiorizado, se efectúa a partir de la convergencia de un desarrollo lingüístico "pre-intelectual" y de un desarrollo intelectual "pre-verbal". El lenguaje interiorizado, derivado del lenguaje egocéntrico, se pondrá al servicio del pensamiento lógico, pero podrá servir también de soporte a la simbolización , de la cual el egocentrismo no está excluido

Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño, después de los siete años adquiere, en efecto, cierta capacidad de cooperación, dado que ya no confunde su punto de vista propio con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos. Esto se observa como mencionábamos anteriormente al hacer

referencia al lenguaje entre niños. Las discusiones se hacen posibles, con lo que se comportan de comprensión para los puntos de vista del adversario, y también con lo que suponen en cuanto a búsqueda de justificaciones o pruebas en apoyo de las propias afirmaciones. Las explicaciones entre niños se desarrollan en el propio plano del pensamiento, y no sólo en el de la acción material. El lenguaje egocéntrico desaparece casi por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica.

Para Bruner , la capacidad para las acciones inteligentes, tiene raíces biológicas y en su desarrollo, la cultura, el entorno social, son determinantes de aquéllas.

Así como el niño posee mecanismos biológicos que le permiten cumplir la función de nutrición desde el momento mismo de su nacimiento, también está provisto de capacidades para las interrelaciones sociales. Esto último se demuestra al observar sus respuestas, desde edades muy tempranas, frente a las acciones y gestos de las personas con las que está en contacto.

Por otra parte Bruner afirma que ya desde el primer año de vida ,"el mundo perceptivo del pequeño está ordenado y organizado por lo que parece ser reglas sumamente abstractas (*Bruner, Jerome: El habla del niño.Bs.As.Paidós,1990.p.31).*En este sentido tiene una cierta sensibilidad hacia los sonidos pautados, reglas para sus relaciones con el espacio, el tiempo y aún la causalidad.

Con esas aptitudes y la predisposición innata, biológica, de los seres humanos para desarrollar interrelaciones sociales, éstos acceden al uso del lenguaje, herramienta fundamental para la apropiación y el uso de la cultura y que posibilitará su integración al medio social en el que viven.

Ausubel distingue dentro del desarrollo del pensamiento tres categorías de conceptos *, que van desde el simple nombrar a los objetos en la primera etapa de la vida del niño hasta la estructuración de las proposiciones propias del pensamiento adulto.

La categoría tres es la que corresponde al alumno y alumna del primero y segundo ciclo de la EGB donde los conceptos se relacionan entre sí por la asimilación

* En la primera etapa de la vida del niño hasta la estructuración de las proposiciones propias del pensamiento adulto.

La segunda categoría es la que el concepto es una simple representación en la que palabra y objeto se hallan íntimamente ligados. Ausubel la ubica dentro de lo repetitivo.

La segunda categoría es la que corresponde a los conceptos que construye el niño en la etapa del Nivel Inicial. Los objetos se relacionan a través de atributos que les son comunes, los sucesos también se relacionan del mismo modo. Esta categoría puede ser considerada ya como de conceptos verdaderos, dado que incluye generalizaciones e inclusiones, aunque sólo por abstracción de la realidad y no por una elaboración independiente de ella.

Por último la categoría correspondiente de proposiciones, propio del pensamiento del adulto. En esta etapa los conceptos se relacionan entre sí por la asimilación de la estructura presente a la estructura ya formada, es decir que son conceptos que se independizan de la presencia concreta de lo externo.

de la estructura presente a la estructura ya formada, es decir, que son conceptos que se independizan de la presencia concreta de lo externo.

2.2.2. EL JUEGO

El juego simbólico y el dibujo aparecen como actividades típicamente infantiles, integrándose el dibujo, hasta los 8-9 años, a las conductas lúdicas. Pero el juego, pasada la infancia se vuelve concertado y se inscribe en un proyecto deliberado de ocio y de recreo.En cuanto al comportamiento colectivo de los niños, se observa después de los siete años un cambio notable en las actitudes sociales, manifestadas, por ejemplo, en los juegos con reglamento. Existen tres categorías de juegos, que corresponden a las tres formas de inteligencia que se desarrollan sucesivamente: el juego de ejercicio (inteligencia senso-motriz), el juego simbólico (inteligencia representativa) y el juego de reglas (inteligencia operatoria)

A partir de los 7-8 años los juegos simbólicos son reemplazados por los juegos de reglas .Sabido es que un juego colectivo, supone un gran número de reglas variadas. Todo este cuerpo de reglas con la jurisprudencia que requiere su aplicación, constituye, pues, una institución propia de los niños, pero que, sin embargo, se transmite de generación en generación con una fuerza de conservación sorprendente.

Los jugadores a partir de los siete años presentan un doble progreso. Sin conocer aún de memoria todas las reglas del juego, tienden por lo menos a fijar la unidad de las reglas admitidas durante la misma partida y se controlan unos a otros con el fin de mantener la igualdad ente una ley única. Por otra parte, el término de "ganar" adquiere un sentido colectivo: se trata de alcanzar el éxito en una competición reglamentada, y es evidente que el reconocimiento de la victoria de un jugador sobre los demás, así como de la ganancia que este implica, suponen discusiones bien llevadas y concluyentes.

En conexión estrecha con los progresos sociales, asistimos a transformaciones de la acción individual que parecen a la vez ser sus causas y efectos. Lo esencial es

que el niño ha llegado a un principio de reflexión. En lugar de las conductas impulsivas de la primera infancia, que van acompañadas de credulidad inmediata y de egocentrismo intelectual, el niño a partir de los siete u ocho años piensa antes de actuar y comienza a conquistar así esa difícil conducta de la reflexión. Pero una reflexión no es otra cosa que una deliberación interior, es decir, una discusión consigo mismo análoga a la que podría mantenerse con interlocutores o contradictores reales o exteriores. Podemos decir que la reflexión es una conducta social de discusión, pero interiorizada, según aquella ley general que dice que uno acaba siempre por aplicarse a sí mismo las conductas adquiridas en función de los otros, o que la discusión socializada no es sino una reflexión exteriorizada.

El niño de siete años comienza a liberarse de su egocentrismo social e intelectual y adquiere, por tanto, la capacidad de nuevas coordinaciones que habrán de presentar la mayor importancia a la vez para la inteligencia y para la afectividad. Por lo que a la primera se refiere, se trata en definitiva de los inicios de la construcción lógica misma: la lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas del mismo individuo.

2.2.3. DIBUJO INFANTIL

El dibujo se inscribe, hacia los 8-9 años, dentro de la actividad lúdica. Desde hace mucho tiempo, ha suscitado el interés de psicólogos en razón de los valiosos datos que brinda sobre la organización mental infantil. Es evidente que el dibujo puede dar cuenta de una evolución del pensamiento simbólico y de una estructuración cognitiva progresiva del espacio representado.

Se han propuesto numerosas sistematizaciones de la evolución del dibujo infantil. La de G. Luquet, ya antigua, a la cual se refiere muy a menudo Piaget, resulta todavía válida (G. Luquet, Le dessin enfantin,París,Alcan,1927).Se presenta como guía el esquema propuesto por P. Osterieth que sintetiza a la vez sus propias observaciones y sistematizaciones anteriores:

En lo que respecta a los niños de 3 a 9 años se corresponden con el Nivel II que es el denominado esquematismo.

Entre los 5 y 6 años hay una combinación de esquemas en escenas complejas y paisajes. Aparecen las primeras tentativas de representación del movimiento y del espacio..

El niño tiene grandes dificultades para coordinar los sub-conjuntos; muchas veces hace coincidir en su dibujo puntos de vista irreconciliables(representa a la vez lo que es exterior y visible y lo que es interior e invisible). Al final del 5to. Año aparecen los dibujos de paisajes con casa y árboles como principales representaciones, siendo la casa fundamentalmente representada como soporte transparente de escenas familiares.

En cuanto a los movimientos y las acciones, se configuran de la siguiente forma: por una alteración de las representaciones gráficas (el alargamiento desmesurado del brazo de un personaje que recoge un objeto) y por la aparición del perfil que figura un desplazamiento generalmente orientado hacia la izquierda de la hoja para los diestros: el movimiento, en los esquemas sólo puede figurarse lateralmente.

El esquematismo alcanza su punto culminante entre los 7 y 9 años con una evolución muy clara hacia la consideración de los datos visuales.

Hacia los 7 y 9 años hay un desvío del esquema hacia una representación más flexible, más anecdótica, más realista.

Los niños se introducen en el denominado realismo convencional que corresponde al tercer nivel de evolución del dibujo.

Hay una representación mas fiel de las apariencias visuales, abandono del esquematismo, atención creciente a las formas, a los detalles, a las actitudes, a las relaciones topológicas y a las proporciones, esbozo de la tercera dimensión, particularización de los sujetos representados, tendencia a una figuración objetiva y convencional.

A partir de los 8 años aparecen la precisión, el cuidado por los detalles, el dominio de las formas, que están, ausentes antes de esta edad. Promediando la infancia, el abordaje del dibujo es diferente. En primer lugar asistimos a cierta declinación de la actividad gráfica, que se manifiesta en forma impetuosa entre los 4 y los 6 años.

La escolaridad y sus exigencias juegan aquí un rol. A la mayoría de los docentes del primer ciclo de la EGB les habrá resultado más que extraño la declinación que presenta el dibujo infantil en el aula con el ingreso al primer año. Si bien el dibujo persiste todavía, se vuelve menos espontáneo en la medida en que, justamente, el niño pretende ser realista , con una preocupación por la exactitud, la cual domina su conducta. Esto demanda mayor esfuerzo de voluntad. Además, ahora el niño sabe describir verbalmente, con más o menos brío, los sucesos que le interesan. Su lenguaje elaborado se adhiere más al suceso que el dibujo.

El dibujo va perdiendo paulatinamente todas las características de la fase precedente : la confusión de puntos de vista, los aplanamientos, la "transparencia". La representación del espacio se acerca a la del adulto. La perspectiva correcta se instaura con la introducción de las relaciones como (medida, coordenadas y proporciones). Así, pues, un perfil no representa más que lo que se da de perfil cuando un árbol está detrás de una casa, sólo sobresale la copa. Los objetos del plano posterior disminuyen gradualmente y el dibujo tiene en cuenta la disposición de los objetos según un plano de conjunto .

En el cuarto nivel aparece una diferenciación de las evoluciones individuales y agotamiento de la actividad gráfica. A veces, se presenta una evolución hacia una producción de nivel artístico.

2.3. DESARROLLO SOCIO- AFECTIVO

2.3.1 .EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL

Piaget estudia el desarrollo de la comprensión en el niño, de los preceptos que rigen la sociedad en la cual vive. Analiza también la aceptación, la comprensión de las reglas del juego en el curso del desarrollo y por otra parte, las diferentes formas de juicio moral y del sentimiento de justicia que se desarrollan con la edad.

A partir de los 5-6 años hasta los 9-10 años, la regla es considerada como sagrada, intangible, proveniente de los adultos. Un niño no puede inventar una regla.

A partir de los 10-11 años, la regla es considerada como una ley basada en el consentimiento mutuo. Es obligatorio respetarla si se quiere ser leal. No puede ser transgredida si hay un consenso general. La regla no proviene ya del adulto, es considerada como una invención y como susceptible de ser modificada por los niños mismos.

La obligación y el respeto unilateral del niño respecto del adulto producen hasta los 7-8 años una actitud de heteronomía (las leyes que rigen la conducta son recibidas desde el exterior), lo cual conduce al realismo moral, que consiste en un sometimiento a la autoridad cuyas consecuencias son la responsabilidad "objetiva" y la sanción expiatoria. Esta última actitud será corregida a partir de los 9-10 años por las conductas de cooperación, que ejercen, en el dominio de la inteligencia, como en el de la moral, un papel tanto liberador como constructivo. La cooperación, por la comparación mutua de las intenciones íntimas y de las reglas adoptadas por cada uno, conduce al individuo a juzgar objetivamente actos y consignas del otro, incluyendo la de los adultos. La heteronomía deja lugar a la conciencia del bien, caracterizada por una cierta autonomía, resultado de la aceptación de las normas de reciprocidad. La obediencia cede el paso a la noción de servicio mutuo.

Se establece una correspondencia, en el curso del desarrollo, entre las operaciones cognitivas y las actitudes morales. Con el advenimiento de las operaciones concretas, la cooperación rechaza simultáneamente la convicción espontánea propia del egocentrismo y la confianza ciega en la autoridad adulta: la autonomía moral se afirma. En el dominio intelectual como en el moral, el desarrollo va en el sentido de una autonomía que funda la cooperación real.

En cuanto a los instrumentos mentales que habrán de permitir esta doble coordinación lógica y moral, están constituidos por la operación, en lo que concierne a la inteligencia, y por la voluntad, en el plano afectivo: dos nuevas realidades, y, como habremos de ver, muy emparentadas una con otra, puesto que resultan ambas de una misma inversión o conversión del egocentrismo primitivo.

La afectividad del alumno/a del primero y segundo ciclo de la EGB se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, sobre todo, por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración del yo y en una regulación más eficaz de la vida afectiva.

La invención de reglas para el juego por ejemplo, puede convertirse en verdadera a partir de los siete años si cada uno la adopta, y una regla verdadera no es más que la expresión de una voluntad común o de un acuerdo. Aparece el respeto mutuo: la regla es respetada no ya en tanto como producto de una voluntad exterior, sino como resultado de un acuerdo, explícito o tácito. Y es entonces cuando verdaderamente es respetada en la práctica del juego y no ya sólo con fórmulas verbales: la regla obliga en la medida en que el propio yo consiste, de manera autónoma, en aceptar el acuerdo que le compromete. Y éste es el motivo por el que el respeto mutuo automáticamente lleva consigo una serie de sentimientos morales desconocidos hasta entonces: la honradez entre jugadores, que excluye las trampas no ya simplemente porque "están prohibidas", sino porque violan el acuerdo entre individuos que se estiman. Se comprende entonces por qué la mentira no empieza a ser comprendida hasta esa edad y por qué el engaño entre amigos se considera a partir de ese momento más grave que la mentira a los mayores.

Un producto socio-afectivo particularmente notable del respeto mutuo es el sentimiento de la JUSTICIA, sentimiento que marca las relaciones entre niños y adultos hasta modificar a menudo el trato hacia los padres. Los niños del segundo ciclo de la EGB sostienen con una convicción especial la idea de una justicia distributiva basada en la igualdad estricta y la de una justicia retributiva que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno, más que la neutralidad de las acciones.

El niño comienza a disociar la justicia de la sumisión. En adelante, habrá de ser esencialmente la práctica de la cooperación entre niños junto con la del respeto mutuo la que desarrolle los sentimientos de justicia. EL respeto mutuo se va diferenciando gradualmente del respeto unilateral y conduce a una organización nueva de los valores morales. Su carácter principal consiste en implicar una

autonomía relativa de la conciencia moral de los individuos y, desde este punto de vista, puede considerarse a esa moral de cooperación como una forma de equilibrio superior a la de la moral de simple sumisión. La organización de los valores morales que caracteriza al sujeto que aprende del primero y segundo ciclo de la EGB es comparable a la lógica misma: es una lógica de los valores o de las acciones entre individuos, igual que la lógica es una especie de moral del pensamiento. La honradez, el sentido de la justicia y la reciprocidad en general constituyen, en efecto, un sistema racional de valores personales y este sistema puede, sin exageración, compararse a los "agrupamientos" de relaciones o de nociones que son el origen de la lógica incipiente, con la única diferencia que aquí se trata de valores que están agrupados según "una escala" y no ya de relaciones objetivas. La voluntad se convierte en la regulación. Es el verdadero equivalente afectivo de las operaciones de la razón. La voluntad es una función de aparición tardía, y su ejercicio real está ligado precisamente al funcionamiento de los sentimientos morales autónomos.

La Voluntad es una regulación de la energía que favorece ciertas tendencias a expensas de otras. El acto de voluntad consiste, no en seguir la tendencia inferior y fuerte, sino en reforzar la tendencia superior y débil haciéndola triunfar.

La voluntad es simplemente una regulación que se ha vuelto reversible, y en esto es comparable a una operación: cuando el deber es momentáneamente más débil que un deseo preciso, la voluntad restablece los valores según su jerarquía anterior al tiempo que postula su conservación posterior, y de esta manera hace que domine la tendencia de menor fuerza reforzándola. Actúa, pues, exactamente igual que la operación lógica, cuando la deducción entra en conflicto con la apariencia perceptiva y el razonamiento operatorio corrige la apariencia actual volviendo a los estados anteriores. Es natural que la voluntad se desarrolle durante el mismo período que las operaciones intelectuales, mientras los valores morales se organizan en sistemas autónomos comparables a los agrupamientos lógicos.

Kohlberg propone una teoría del desarrollo moral que retoma las hipótesis piagetianas. La interiorización de las reglas morales es consecuencia de una serie de transformaciones de las actitudes y de las concepciones primitivas derivadas del desarrollo de las estructuras morales. Estas transformaciones van a la par del desarrollo cognitivo, en la percepción y en la jerarquización de un universo social con el cual está el sujeto en continua interacción.

Identifica estas estructuras morales y las secuencia al describir el del pensamiento moral .

El niño/a del primero y segundo ciclo atraviesan los siguientes estadios descriptos por Kohlberg :

- Orientación hacia un relativismo instrumental: El "derecho" es lo que satisface al individuo mismo y ocasionalmente a los otros. La reciprocidad se manifiesta en términos de intercambios de satisfacción y no en términos de lealtad, de justicia.

- La concordancia interpersonal o moral con la imagen "del niño bueno y de la niña buena". La consideración de la intención comienza a aparecer.

⇓

- Orientación hacia "la ley" y "el orden". Este estadio está marcado por una orientación de la conducta en orden a la autoridad, las normas establecidas y el mantenimiento de un orden social y esto en propio beneficio.

2.3.2. EL . DESARROLLO PSICO- SEXUAL

Con respecto al desarrollo afectivo, social y psico-sexual se puede considerar que el punto de partida del desarrollo de las conductas afectivas y sociales es el de la íntima unión con los padres, y-o adultos significativos (Erikson) del que gradualmente el niño irá saliendo hasta establecer las diferencias entre lo interno y lo externo. Erikson señala que según esa relación trasunte confianza o inseguridad, se irá constituyendo de manera diferente la relación entre el yo y los otros.

Describe ocho etapas del desarrollo del Ego que van surgiendo en los períodos críticos en las que el sujeto integra el ritmo de su Yo biológico al de las instituciones sociales., las cinco primeras etapas coinciden con las etapas Freudianas de la Pre-genitalidad. Se mantiene en el planteo la importancia de la estructura de la personalidad: el *ello, el yo y el superyo*. Cada etapa se enfrenta con una crisis cuya resolución implica la superación de la bipolaridad de los afectos. Las exigencias de la sociedad en que se vive, la familia el grupo social son una fuerza poderosa que moldea el desarrollo emotivo. Erikson insiste en la fuerza creadora y adaptable del sujeto y es optimista con relación a sus posibilidades de desarrollo . El sujeto necesita que confíen en él y lo respeten para desarrollar sus posibilidades . La fuerza impulsora fundamental es para Erikson , como para Freud, la libido. El juego es el procedimiento del que se vale el Yo para manejar situaciones que de otro modo serían difíciles de tratar. El juego es un recurso evolutivo importante, tiene la misma estructura del sueño y ambos contribuyen a la apertura de las significaciones necesarias para que el sujeto logre integrar las fuerzas que lo movilizan.

En lo que respecta al niño y la niña del primero y segundo ciclo de la EGB se encuentran en el Nivel 4, que se caracteriza por la adquisición de el sentido del trabajo, se defiende de la amenaza del sentimiento de inferioridad y construye su imagen y autovaloración. Durante este período se resuelve el Complejo de Edipo desentendiéndose del rol del sexo. Coincide con Freud al calificar esta fase como período de latencia. Se adquieren hábitos de trabajo y perfeccionan las habilidades. En el contacto con sus compañeros encuentra la posibilidad de medir sus fuerzas y valorarse. Si triunfa en la resolución de estos problemas, se acepta a sí mismo; si fracasa experimenta un complejo de inferioridad buscando regresar a algunos de los momentos de las fases del desarrollo anterior menos difíciles, es decir, regresan a

niveles anteriores porque les es imposible superar el sufrimiento que significa la ruptura del triángulo edípico.

El período de latencia no presenta cambios cualitativos en el desarrollo sexual: todos los logros de la etapa edípica acompañarán estos cinco o seis años aproximadamente, hasta que la llegada de la pubertad signifique una brusca irrupción de la problemática sexual, en un nuevo momento crítico.

La entrada en latencia implica un enriquecimiento de los intereses del niño : parte de la energía que ponía para la investigación de los "grandes temas" (origen de la vida, diferencia entre los sexos, etc.) queda disponible para otras tareas; el aprendizaje sistemático cuenta, por eso, con un enorme caudal de energía. La otra parte sigue vinculada, por supuesto, con la problemática de la sexualidad.

"Su antiguo interés por ver todo y espiar todos los secretos más íntimos de su ambiente se ha convertido en afán de saber y de aprender .En lugar de las revelaciones y explicaciones que solía perseguir, muéstrase dispuesto a adiestrarse en el empleo de las letras y los números". (Anna Freud Introducción al Psicoanálisis para educadores.Ed.Paidós,1981,cap III,p.55).

Cuando los conflictos de la etapa anterior han sido satisfactoriamente resueltos, la latencia trae consigo una fuerte motivación hacia el aprendizaje y hacia la exploración del mundo que trasciende los límites del propio hogar.

El niño puede introducirse en el mundo de la Tecnología propia de su cultura: descubre el placer de trabajar "produciendo cosas". Siente placer de dominar utensilios y las herramientas propios de su cultura (tanto materiales como intelectuales).

2.4 LA INSTITUCIÓN ESCOLAR Y EL SUJETO QUE APRENDE EN EL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE LA EGB

El análisis del Sujeto que aprende desde una dimensión cognitiva ,social y afectiva es sólo de carácter instrumental; ya que el niño es considerado desde este Diseño Curricular como una unidad bio-psico-social que interactúa en forma permanente con el medio que lo rodea, del cual irá extrayendo en forma significativa elementos que permitirán la construcción de saberes cada vez más complejos.

El momento de ingreso a la escolaridad signa el abandono de las relaciones tempranas, de las certezas familiares, para pasar a pertenecer a una institución, donde hay otros adultos con autoridad que no son los padres, los niños/as participan de actividades con otros niños/as que no son los hermanos y se construyen conocimientos que no son los domésticos. Se rompen las relaciones y lazos primarios como exclusivos y se incorpora la novedad coparticipativa de personajes, informaciones y conocimientos; tanto unos como otros sustituyen y enriquecen las relaciones originales determinando un reencuentro de sentidos que transforman el aprendizaje significativo.

La escuela se impone como una realidad compleja, con la participación de sujetos y objetos desconocidos que ingresan en la vida afectiva de los niños, y producen un cambio significativo en su actividad psíquica.

Cada uno de los espacios que el niño/a constituye en su desarrollo son la síntesis de lo que representa para él la realidad..

Con el ingreso a la escolaridad , se produce e impone un nuevo entramado de relaciones que se diferencia del nivel anterior por la existencia de informaciones y conocimientos que complejizan la actividad psíquica del niño y originan modificaciones en su afectividad. Se esbozan nuevos espacios de mayor amplitud y complejidad .

Previamente al ingreso al primer año de la EGB , el niño/a elabora aspectos básicos del lenguaje. Una vez en él confronta este lenguaje con el discurso de conjunto, el de sus maestros y compañeros.

Confrontar este lenguaje con el discurso de conjunto no significa unificar su voz en un discurso común, sino comenzar a reconocer las diferencias, encontrar semejanzas, incorporar la duda.

La escuela ofrece la oportunidad del ingreso a un espacio de terceridad, el de "los otros", el de las informaciones y los conocimientos, que enriquece la realidad psíquica del niño y le permite potenciar el pensamiento y el aprendizaje.

El aprendizaje reflexivo se concreta cuando el sujeto se encuentra en condiciones psíquicas suficientes como para abandonar sus relaciones (familiares e Iniciales)protectoras, ingresar al campo de la diversidad de las relaciones sociales e interesarse por novedades y conocimientos más complejos.

Para algunos niños la imposición del ingreso a la EGB no es sencilla, pues suelen no tener resuelto su pasaje por los espacios previos como el familiar o el pre-escolar.

En la escuela el niño constituye, con su maestra y sus compañeros, un nuevo espacio, el escolar, en el que se producen modificaciones psíquicas y se potencia la actividad creadora.

Hacia el fin del segundo ciclo de la EGB, la pubertad renueva la problemática de la sexualidad, reverdeciendo los antiguos conflictos, renovando la ambivalente relación del sujeto con sus padres.

La socialización y la individualización son las dos caras del mismo proceso de crecimiento que transformará a ese ser indefenso que es el bebé, en un adulto plenamente recortado en su singularidad y, por eso mismo, plenamente relacionado con el grupo social al que pertenece.

NO hay antinomia entre individuo y sociedad: la ligazón a los diferentes contextos sociales (la familia, la escuela, la ciudad, el país...) permiten al niño recortar su identidad. De allí la importancia de la acción educativa que se desarrolla desde uno de esos contextos significativos que es la escuela para atender, al niño o niña "en edad escolar" .

El niño y la niña del primero y segundo ciclo de la EGB tienen una orientación centrífuga: están ávidos por multiplicar sus relaciones con "el mundo exterior" (el que está más allá de los límites de su familia).

En esta marcha hacia la descentración que supone el desarrollo de lo social (orientada simultáneamente hacia la individualización y socialización) el niño y la niña encuentran en la escuela la posibilidad de diferenciarse: de recortar sus potencialidades, de verse a sí mismo como una unidad que puede incorporarse a distintos grupos, modificándolos y modificándose enriqueciéndose con el intercambio.

Se desarrolla lo que Wallon llamó "una personalidad polivalente": el mismo individuo puede verse y ser visto como muy bueno en dibujo, regular en matemática y poco hábil para plantearse preguntas interesantes...".El niño y la niña se conocen a sí mismos como el lugar simultáneo de diversas posibilidades" (Wallon,Henry).

La colaboración entre la familia y el sistema escolar es evidentemente necesaria,. Por ello en primer lugar, debe existir una coherencia en la acción educativa, ya que el niño no puede soportar durante mucho tiempo lo que se le dice en la casa y lo que se le enseña en la escuela.

El sistema escolar deberá partir del conocimiento y respeto por las creencias o prácticas familiares y la familia deberá reforzar su esfuerzo de colaboración con la escuela.

La escuela representa en sí misma una situación social a la cual el niño debe adaptarse. En el primer año de la EGB debe hacer frente a nuevas exigencias que le imponen numerosos esfuerzos y renuncias a veces dolorosas.

La escuela representa un contexto muy importante donde los chicos pueden ampliar enormemente el universo primero, aportado por la familia, confrontando sus características con las de los otros universos incorporados al grupo por sus compañeros y sus docentes. Y ese es su valor específico en cuanto al desarrollo social de los chicos: permite integrar las diferencias a través del intercambio, que es la máxima posibilidad de enriquecimiento de lo humano".

> "La especificidad de la institución educativa puede entenderse entonces como lugar de encuentro entre distintos sujetos que se encuentran, unos para enseñar y otros para aprender cosas que no se enseñan ni aprenden en otras instituciones apoyándose básicamente en la fortaleza de los vínculos que se crean en ella."

2. 5. DERIVACIONES PEDAGÓGICAS DE LAS TEORÍAS PARA EL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE LA EGB.

Las teorías explicitadas:

- Abren un camino a la investigación científica sobre el niño mismo despertando grandes expectativas respecto al mismo y a sus posibilidades de aprender.

- Destacan la importancia de la actividad del niño con y sobre las cosas.
- Permiten la interpretación de las distintas formas del pensamiento infantil y la relación de éstas con la construcción de los conocimientos.
- Garantizan el valor de lo concreto en la construcción del conocimiento.
- Muestran la relación de los juegos infantiles con la evolución de su pensamiento.
- Permiten construir la aceptación de los "errores" del niño como expresión de las características de su propio pensamiento.
- Ponen de relieve la importancia de la cooperación entre pares en el acceso a los conocimientos.
- Permiten a los docentes apoyarse en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo que constituye un fundamento sólido para orientar al niño hacia el logro de aprendizajes cada vez más avanzados.
- La interpretación del lenguaje infantil de Vygotski posibilita al docente orientarse hacia una intervención ajustada a las necesidades de los sujetos.
- El enfoque dinámico del desarrollo del pensamiento, permite al docente valorar tanto lo interno del niño como lo que recibe en el entorno social, familiar y escolar.
- La importancia que Bruner le atribuye al lenguaje como instrumento fundamental del pensamiento y, en consecuencia para el acceso al conocimiento-que posibilita su integración a la cultura social, implica dar a las actividades áulicas vinculadas con el lenguaje un lugar especial, particularmente cuando se trata de niños provenientes de ambientes de nivel sociocultural carenciados.
- El aprovechamiento que Bruner hace de la teoría de Vygotski en lo que respecta a la Zona de Desarrollo Próximo, abre las puertas a los docentes para intentar con los niños aprendizajes de nivel superior a los que sólo puede llegar con el desarrollo actual de su pensamiento.
- La teoría de Ausubel, al explicar los procesos mentales por los cuales el niño/a se apropia de los conocimientos, puede orientar al docente en la planificación didáctica, en especial en lo que se refiere a la selección de contenidos bien estructurados, comprensibles y vinculados con el contexto sociocultural.
- La importancia que se atribuye a la consideración de los saberes previos de los alumnos/as, implica para el docente indagar cuáles son éstos para, a partir de ellos, desarrollar otros nuevos.
- De la importancia que Ausubel asigna a la predisposición- condición indispensable para la significatividad psicológica de los aprendizajes- posibilita que el docente pueda orientarse hacia estrategias metodológicas que lleven a esa predisposición.

- La enseñanza de la moral en la escuela constituye un tema siempre vigente, de renovada necesidad, pues padres y docentes pese a la importancia, no parecen acertar con los métodos y medios para trabajarla. Más que hablar de "enseñanza de moral" debemos hablar de "aprendizaje de la moral", donde no se trata de aprender conocimientos, sino de desarrollar actitudes, algo más difícil de lograr y evaluar que generará aún mayores resistencias.
- La construcción de la moral es una construcción influida también por las etapas del desarrollo, la interacción social, la percepción de sí y de los otros.
- Piaget describió las etapas del desarrollo de la moral y L. Kohlberg las amplió en detalle. Este último no niega que se pueda adquirir a través del aprendizaje social, las conductas morales, lo que señala es que no se pueden adquirir valores propios de una etapa superior o inferior a aquella en la que se encuentra.
- El análisis socio-afectivo y psico-sexual nos permite reflexionar que cuando el niño comienza la vida escolar se halla en una etapa de transición y está adquiriendo una serie de valores que formarán la trama de la educación moral: la alegría de crecer, tanto en lo físico como en lo afectivo y espiritual; la valentía para hacer las cosas bien, por sacrificar sus gustos, por hacer un favor; el amor a la verdad por querer saber cómo son las cosas en realidad, aprender cosas nuevas; el compañerismo para poder jugar juntos respetando las leyes del juego, el compartir sus cosas con los demás, el asumir su propio sexo y la diferencia con el otro sexo.
- La postura de Piaget y Kohlberg nos muestran que los estadios del desarrollo moral no están estrictamente correlacionados con una determinada edad, en una clase pueden convivir alumnos pertenecientes a dos o más de ellos. Tal variabilidad no es peligrosa, en todo caso es propia de la democracia y es propia del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Las situaciones conflictivas o dilemas constituyen una fuente importante de discusión y reflexión. Lo que recomienda Kohlberg es tener en cuenta el nivel en el que se halla el sujeto para planificar los dilemas correspondientes.

2. 6. .EL SUJETO QUE APRENDE CON NECESIDADES DE APRENDIZAJES DIFERENTES

Se incluye la consideración particular de la atención a niños con necesidades de aprendizajes diferentes (con capacidades especiales o no) como una de las diversidades mencionadas en el Encuadre pedagógico del presente Diseño

Curricular, porque la escuela necesita crear dispositivos que permitan integrar a estos alumnos poniendo mayor énfasis en sus capacidades que en sus diferencias.

Los niños con necesidades de aprendizaje diferentes son aquellos que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular Provincial.

Es necesario superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de un continuo de prestaciones y servicios que constituyan las diferentes opciones para estos niños/as en variados ámbitos institucionales de aplicación: establecimientos de educación común, escuelas, centros o servicios especiales y en instituciones de la comunidad.

La educación de niños con necesidades de aprendizajes diferentes tiene las siguientes funciones:

- Implementar estrategias para la detección y atención temprana de niños con alteraciones del desarrollo o dificultades del aprendizaje, con el fin de intervenir lo antes posible, evitando su agravamiento.

- Proveer a los alumnos con necesidades de aprendizaje diferente estas prestaciones para hacerles posible el acceso al currículum básico , contribuyendo a que logren el máximo de su desarrollo personal y social; desde que estas necesidades son detectadas, y en tanto la persona realice alguna actividad educativa o de capacitación, en cualquier momento de su vida.

- Propiciar la participación activa de los padres, quienes estarán involucrados en la toma de decisiones y compartirán el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

- Promover y sostener estrategias de integración y normalización en la participación los ámbitos educativo, familiar, social y laboral.

- Extender estos recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, independientemente de sus condiciones personales o de otro tipo.

2.6.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PARA LA ATENCION A LOS NIÑOS CON NECESIDADES DE APRENDIZAJES DIFERENTES

- La atención a las necesidades de aprendizajes diferentes deberá ir acompañada por un proceso de Transformación de la Formación Docente que deberá estar articulada con los cambios institucionales-curriculares de los Institutos de

Formación Docente de los regímenes y niveles; estableciendo para ello los espacios curriculares comunes y específicos.

- Organizar la acción educativa considerando al Diseño Curricular como parámetro básico de integración, resolviendo las necesidades de los alumnos para acceder a él.

- Promover el trabajo en equipos entre los docentes, y de éstos con los padres y otras instituciones priorizando y compartiendo el objetivo pedagógico en relación con el alumno.

- Dar lugar a una enseñanza personalizada que equilibre las necesidades de aprendizaje diferentes con las del grupo a través de adaptaciones curriculares.

- Transformar la gestión, que se caracterizará por su flexibilidad e interdisciplinariedad, y requerirá de profesionales docentes y equipos técnicos capacitados para ponerlas en práctica en cualquiera de los ámbitos de actuación.

Serán las instituciones educativas con su equipo docente en la elaboración de su Proyecto Educativo Institucional, sobre la base de los Diseños Curriculares de la Provincia, las encargadas de generar las adaptaciones curriculares necesarias para responder a las necesidades diferentes de los alumnos, utilizando para ello los recursos de la institución y la comunidad que sean pertinentes para tal fin.

III- LOS SUJETOS QUE ENSEÑAN EN EGB

1. APORTES DE LA LEGISLACIÓN:

- Los artículos 46 y 47 del Capítulo 3 de la Ley Federal de Educación definen al docente como un profesional y como un trabajador, reconociendo los derechos como sujeto individual y como sujeto social. Establece las condiciones de idoneidad y concurso para el ejercicio de su profesión y amplía la definición de formación docente integrándola a los conceptos de capacitación y actualización.
- Son deberes de los docentes el respecto a las normas institucionales, la colaboración solidaria, el ejercicio de su función con respecto a los valores de libertad y dignidad del alumno como persona, su formación y actualización permanente, el sentido de responsabilidad en el ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educativa.
- La resolución Nº43 de 1995 del C. F. C. y E. y la Ley Provincial de Educación acuerdan los roles docentes que implican la construcción de saberes, habilidades, actitudes, normas y valores que harían del docente un profesional.
- La Ley 4449 General de Educación de la Provincia establece en sus Art. 109 y 110 los Deberes y Derechos de los Docentes.

2.EL PERFIL DEL DOCENTE Y LA INTERVENCIÓN ESCOLAR

Si consideramos al docente como un profesional, previamente es preciso delimitar las notas distintivas de una actividad reconocida como profesión. En la bibliografía especializada hay coincidencia en cuanto a tres elementos constitutivos:

- Identificación de un cuerpo de conocimientos expertos o especializados.
- Autonomía individual en el trabajo.
- Reconocimiento de los destinatarios del servicio que ofrece el profesional del campo del que se trate.

En el caso de la profesión docente, ésta se define por la conjunción de diversos saberes que se traducen en prácticas concretas dentro de la institución y el aula, así como la extensión de las mismas a la comunidad. Dichos saberes pueden categorizarse en :

- Saber disciplinar.
- Saber pedagógico-didáctico: incluye la enseñanza, la reflexión sobre la propia práctica y la competencia comunicativa en ambas.
- Saber referido a las relaciones interpersonales: implican la capacidad de trabajo en equipo, en la gestión, en el aula, con los padres y la comunidad.
- Saber transversal: la eticidad docente que se plasma en la concreción de las prácticas inherentes a los saberes antes mencionados. Se trata de un saber

asociado a la internalización y adopción de valores, al "ser" del docente como profesional y persona.

Estos saberes se integran en las siguientes Competencias Profesionales:

a. Competencias Técnicas: se incluye un conjunto de procedimientos propios del campo profesional:

- Idenficación de la problemática educativa: el docente necesita conocer a sus alumnos: grado de maduración o desarrollo, problemática familiar o del entorno, y, a partir de ahí, acomodar sus intervenciones y realizar una motivación adecuada atendiendo a las diferencias individuales que conforman el grupo-clase.
- Programación: resolver a nivel institucional (tercer nivel de concreción curricular) y del aula (cuarto nivel de concreción), qué enseñar, para qué, cómo, cuándo. Para ello cuenta con los lineamientos que ofrece el presente DC: finalidades y objetivos de la educación, expectativas de logros, fundamentación de cada área disciplinaria, organización de los contenidos, orientaciones didácticas específicas, y criterios de evaluación y acreditación pertinentes a cada área disciplinaria.
- Metodologías: la intervención didáctico-pedagógica que atiende las peculiaridades del grupo-clase, de acuerdo con la naturaleza del contenido y en función de las expectativas de logro. En este sentido, las orientaciones didácticas de las áreas del DC y las secuencias de contenido, constituyen una orientación general para el Proyecto Curricular Institucional y las planificaciones áulicas.
- Evaluación: relacionada con "la identificación de la problemática educativa", en tanto instancia de diagnóstico de los alumnos para decidir cómo y cuándo enseñar. Esto se complementa con el diseño y aplicación de instrumentos que permitan reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como constatar el alcance de los logros obtenidos. Nuevamente, las expectativas de logro y los criterios de acreditación de las áreas de contenido del DCJ, sirven de marco de referencia.

b. Competencias para la Interacción personal: básicamente, se hace alusión a la identificación de conflictos, su toma de conciencia, análisis y búsqueda de estrategias de cambios para modificar actitudes. Esto supone el conocimiento sobre la complejidad de los grupos y los procesos grupales que se desencadenan en la dinámica institucional, lo cual resulta fundamental para el desarrollo del trabajo en equipo.

c. Competencias en la disciplina a enseñar: esto significa el dominio de conceptos, su sistematización, metodologías de producción de conocimiento del área que enseña y comunicabilidad en el marco pedagógico-didáctico.

d. Competencias para el análisis de la sociedad: participar en un proyecto educativo es participar en un proyecto social, que exige reflexión y miradas que no queden limitadas a la escuela, sino que trasciendan hacia el contexto socio-histórico dentro del cual tales proyectos cobran sentido.

Tal como se señaló, los saberes y competencias mencionados operan en el marco de la institución educativa, la cual, desde el perfil institucional que se propone en el DCP, se concretan en tres espacios básicos:

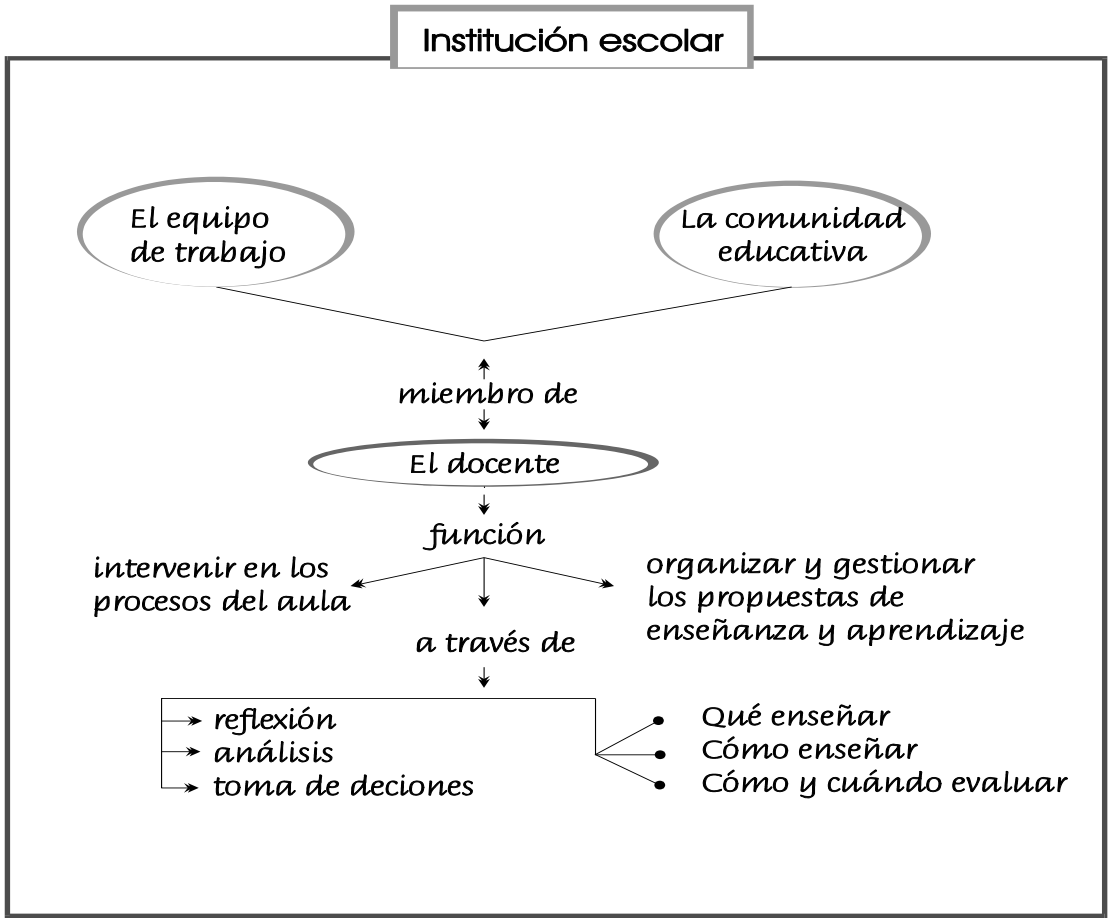
1. El aula.
2. El espacio de interacción con el colectivo profesional.
3. El contexto de la institución.

Estos saberes y competencias se resignifican en las prácticas que constituyen el ejercicio profesional y que se distinguen por:

- El respeto y la compresión de la singularidad personal.
- El compromiso con el proyecto educativo.
- La participación en la vida comunitaria.
- La defensa activa de los principios democráticos y de justicia.
- La capacidad para el autodesarrollo profesional autónomo mediante el estudio sistemático, la reflexión sobre la propia práctica y la de otros enseñantes y la toma de decisiones fundadas.

Teniendo en cuenta los objetivos definidos para cada Ciclo, el ejercicio profesional de los sujetos que enseñan deberá centrarse en el diseño y puesta en acción de estrategias de intervención que les posibiliten atender tanto lo homogéneo como lo diverso. Para ello, es necesario que los docentes construyan su

propia imagen profesional como aprendices "seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender..."[1] y como enseñantes "planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje."[2].
La transformación educativa, la propuesta curricular y el perfil del alumno demandan las características enunciadas en los sujetos que enseñan.



Mucho se habla de la profesionalización de los maestros , pero no siempre se plantea con claridad qué significa profesionalizar la docencia. El acento frecuentemente está puesto en la formación, condición necesaria pero no suficiente para que la profesionalización sea viable.

El concepto de profesión no es neutro y universal, sino que está determinado por contextos históricos, ideológicos y estructurales muy precisos. La conquista de la profesionalización docente no es un proceso lineal y evolutivo, sino que a menudo se producen situaciones objetivas de descalificación y desprofesionalización como consecuencia de la reorganización del sistema.

[1] Monereo, C. y otros. Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Pág.52

[2] Idem, pág. 52

Todo lo planteado hasta el momento sólo se hace posible en el marco de una concepción real del docente, donde se tengan en cuenta sus posibilidades y sus condicionamientos dentro del terreno educativo.

La autonomía siempre es posible, por lo menos en algún grado, pero lo límites son también reales. Pensar en los docentes como meros ejecutores de directrices es pensar en desprofesionalización de la docencia, por eso la incorporación decidida en la elaboración y ejecución del currículum refleja la valorización prfesional plena del trabajo docente.

Ser un profesional de la educación supone haber superado el aislamiento de las aulas y el individualismo en el ejercicio de la docencia, para priorizar una actividad que al ser estrechamente compartida con colegas permite obtener un espacio de decisiones pedagógicas y laborales ampliado y afirmado.

Diversos autores señalan que el profesionalismo no consiste en una ocupación definida y precisa, sino en un proceso de investigación constante para obtener determinados objetivos y en el que intervienen diversos tipos de trabajos.

2.1. .ATRIBUTOS PROFESIONALES

El compromiso básico del rol profesional docente de la EGB consiste en crear las condiciones para que se produzca el aprendizaje.
Esto significa:

- Diagnosticar las necesidades y posibilidades de sus alumnos y alumnas en relación con las competencias que se quiere desarrollar.
- Proponer actividades adecuadas, flexibles en cuanto al número de participantes, al tiempo y a los espacios que se destinen.
- Seleccionar materiales adecuados.
- Orientar para aprovechar mejor estos materiales, ya sea en forma individual o grupal.
- Observar los logros y dificultades para ayudar a quienes lo requieren.
- Evaluar regularmente todo el proceso: la pertinencia de las actividades y materiales seleccionados, de los tiempos y los espacios asignados, y los logros alcanzados.
- Respetar las distintas prescripciones normativas y acuerdos de convivencia que regulan la vida institucional.
- Cooperar con los colegas en todas las situaciones que lo requieran.

Si bien el rol tradicional se basaba en el trabajo individual, hoy en día hay consenso en que sólo se puede realizar adecuadamente la tarea profesional si se trabaja en equipo.

Para esto es necesario un cambio fundamental en la organización de las escuelas ya que la capacitación más importante es la que se realiza en el lugar de trabajo: la labor en conjunto de los equipos que analizan su práctica docente,comparten experiencias, evalúan logros y dificultades, se comprometen en proyectos compartidos, consultan especialistas, bibliogrfía,etc. Como en cualquier otra profesión, los grupos de profesionales van interrelacionándose, intercambiando nuevas tecnologías, nuevas ideas, analizando qué cosas no les sirvieron o qué cosas pueden resultarles útiles al otro.

2.1.1. EL MAESTRO DE LA EGB COMO DOCENTE INVESTIGADOR

Al hablar del docente como un investigador no hacemos referencia a la realización de investigaciones científicas de gran envergadura, sino al uso de técnicas de investigación que le permitan realizar el análisis permanente de su propia práctica, y a partir de él establecer los ajustes necesarios, moviéndose permanentemente entre lo que su práctica le brinda y lo que los referentes teóricos explicitan.

La EGB debe estar apoyada en maestros que tienen formación en los conceptos esenciales para la enseñanza y su aplicación en el aula. Deben poner en práctica los principios en situaciones diversas, sometida a una pluralidad de variables. Pero no lo deben hacer individualmente. Por el contrario, una de las características fundamentales consiste en que se trata de un trabajo colectivamente realizado que se coordina juntamente con el equipo, en reuniones regulares, respondiendo a la concepción general compartida, pero a la vez, respetando la iniciativa personal en la diversidad de situaciones.

La coordinación compartida se refiere a la acción docente, pero también a la evaluación continua del proceso en el cual los maestros actúan a la vez como docentes e investigadores.

El docente de la EGB, se propone avanzar en el conocimiento de los factores que participan en la alfabetización y explorar los efectos de la enseñanza en la iniciación de la lecto-escritura y el cálculo. En este sentido, actúa como una investigación-acción que debe contar con maestros comprometidos en la misma.

Se suele argumentar que los docentes están más interesados en los rendimientos que en los principios que se ponen en juego. Pero también es cierto que ellos son los que poseen la experiencia más directa sobre la suerte que corren esos principios en la realidad. Y si la coordinación colectiva se retroalimenta con la teoría, los riesgos se pueden evitar. Por otra parte, su misma experiencia los transforma en observadores muy sensibles que perciben las reacciones de los alumnos y pueden registrar sus estrategias, sus anticipaciones, sus dificultades, su proceso.

Los docentes deben recoger datos sobre el producto de su propia enseñanza, mediante dispositivos que prevén la mayor objetividad para registrar la evolución continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Pero no deben ser simples recolectores de datos, sino que también deben analizar e interpretar , necesariamente, las sucesivas producciones , que utilizan como reguladores de su propio trabajo con cada niño o niña, como parte de la exploración que, supuestamente, dará lugar a la formulación de hipótesis.

IV- LA ESTRUCTURA CURRICULAR DE EGB

Entendida como " una matriz abierta que permite organizar y distribuir en el tiempo los contenidos a enseñar en un tramo del Sistema Educativo de acuerdo con reglas comprensibles."(Documento para la Concertación Serie A Nro. 16 ,Septiembre de 1998).

La estructura curricular propuesta para EGB 1 Y 2 está conformada por las diferentes áreas que conforman el currículum; entendidas éstas como un conjunto de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que reúnen las aportaciones de las disciplinas que las forman.

En el D.C.J se establece como criterio de articulación, la enunciación de Ideas Básicas expresadas con la denominación de Ejes Conceptuales. De esta manera se mantiene la amplitud necesaria para su reorganización en el desarrollo curricular escolar.

Las Ideas Básicas constituyen la bisagra que reúne y diferencia los contenidos manteniendo un radio de coherencia y determinando un esquema conceptual amplio.

Las áreas que conforman el Diseño Curricular de la provincia para EGB 1 y 2 son las siguientes:

I MATEMÁTICA: Se convierte en una herramienta imprescindible para comprender la realidad y desenvolverse en ella. Permite que los niños construyan sus conocimientos mediante un proceso adaptativo que parte de teorías implícitas o conocimientos previos que orientan la interpretación de la realidad, de las situaciones y objetos que se le presentan al alumno .

Facilita la realización de relaciones de elementos con los que trabajan, a través de la resolución de problemas, la sistematización de las relaciones y operaciones para llegar a descubrir nuevas propiedades o relaciones, y ampliar el campo de las experiencias y conocimientos.

Su enseñanza tiende a establecer relaciones , para que los alumnos puedan expresarse en un lenguaje simbólico y a llegar gradualmente a la abstracción a través de actividades placenteras y que ofrezcan la posibilidad de encontrar soluciones por sí mismos estimulando la autoconfianza, la creatividad, la autonomía del pensamiento.

LENGUA: Los contenidos están orientados fundamentalmente hacia la formación de habilidades lógico-comunicacionales, perfeccionan las estructuras discursivas, sintácticas, léxicas, morfológicas y fonológicas adquiridas a través de un enfoque comunicativo de la lengua.

El aprendizaje de la lengua en el primer ciclo reestructura el conocimiento implícito que los alumnos y las alumnas tienen acerca de su propio lenguaje y contribuye a explicitarlo cada vez más y con mayor precisión. La escritura promueve conceptualizaciones más poderosas con respecto a las unidades y las relaciones de la lengua, los circuitos comunicativos y la trascendencia de la palabra escrita en el tiempo.

Los contenidos de lengua del segundo ciclo están orientados fundamentalmente hacia la formación o construcción de los conceptos y las categorías disciplinarias para describir nuestro objeto de estudio. Por consiguiente, desde el segundo ciclo en adelante, los alumnos deben apropiarse de estrategias lingüísticas y cognitivas de lectura y escritura que, unidas a los contenidos de la reflexión sobre los hechos del lenguaje y a procedimientos de contenidos, expansión y operaciones morfológicas y sintácticas, permiten la adquisición y el afianzamiento de estructuras lógicas discursivas y sintácticas que por su dificultad aparecen tardíamente en el desempeño de los hablantes y necesitan ser afianzadas con trabajo sistemático.

CIENCIAS NATURALES: Proporciona una idea de cómo los científicos ven el mundo, se aprende a formular preguntas, se entienden y hasta se pueden predecir los resultados de muchos de los fenómenos que ocurren a nuestro alrededor y en nuestro propio cuerpo, se adquieren conocimientos para vivir en una sociedad invadida por la tecnología y se capacita para la toma de decisiones acertadas como ciudadanos de una época de creciente complejidad.

Este conocimiento de la realidad les permitirá hacer un mejor uso de los aportes científicos y tecnológicos y a defenderse del reclamo consumista de los medios de información.

Las ciencias ayudan a desempeñarse mejor en la vida, adquiriendo una serie de competencias que les permitirán obtener y usar nuevos conocimientos y no sólo de los libros, sino de las cosas que los rodean, de los hechos, de la realidad. Esto se puede lograr a través de la observación, experimentación, comprobación, registro de lo que sucede, comunicación de los resultados obtenidos, emisión de conclusiones en conjunto. Este es un conocimiento "puesto en acción".

CIENCIAS SOCIALES: Aportan elementos para interpretar complejas dimensiones de lo social y para favorecer el establecimiento de relaciones y confrontaciones entre hechos, procesos y fenómenos

Aborda contenidos que desarrollan la competencia socio-histórica a través de los aportes de las disciplinas sociales con el fin de que los alumnos puedan percibir, comprender y proyectarse en coordenadas del tiempo y del espacio.

Contribuye a desarrollar la valoración del espacio, el sentido de pertenencia e identidad y el protagonismo activo en el medio, para convertirse en constructores de una sociedad mejor, más justa, más solidaria y democrática.

Permite que los alumnos conozcan y comprendan los procesos sociales, desarrollen nociones temporales y espaciales significativas e interpreten las características diversas de las actividades humanas y las formas de organización social.

I TECNOLOGÍA: El objetivo del área es el "saber hacer", actitud creativa que posibilita no ser espectadores pasivos del mundo tecnológico. Se busca la adquisición y el dominio instrumental de un conjunto de saberes considerados socialmente significativos, entre los que se encuentra la adquisición de competencias para el trabajo y la tecnología.

Se visualiza la tecnología desde la perspectiva de la resolución de problemas haciendo un uso adecuado de los recursos de que se dispone ,aplicando el conocimiento que se posee y buscando el que no se posee, con lo cual se podrá producir y crear, solucionar problemas de forma autónoma.

I EDUCACIÓN FÍSICA: Ofrece a los alumnos oportunidades de generar conceptos, procedimientos y actitudes que mejoren las prácticas corporales individuales y con otros, la salud y la calidad de vida; considerando a esta última como un estado de equilibrio entre el individuo y el medio que lo rodea. Posibilita, además ,y sin caer en la teorización , la reflexión sobre el "hacer corporal".

Permitirá que los alumnos aprendan a relacionarse con su propio cuerpo y su propio movimiento, a conocerse y a conocer mejor el mundo que los rodea ,a hacer y a ser, a intentar y a resolver situaciones diarias de la vida en forma espontánea, asumiendo de esta manera la corporeidad en toda su plenitud íntegra y riquísima en posibilidades de acción, expresión y comunicación; en otras palabras a ser competentes, demanda esencial de esta sociedad.

Se plantearán las actividades lúdicas, gimnásticas, acuáticas, en la naturaleza y al aire libre. Las estrategias de enseñanza, los modos de intervención pedagógica y las actividades a desarrollar deben ofrecer oportunidades para que los niños recuerden, reconstruyan lo vivido y lo actuado reflexionando sobre los mismos.

I EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y MÚSICA: Está basada en los conceptos de pluralidad y diversidad; que promueve el desarrollo de las competencias expresivo-

comunicativas y favorece actitudes de cooperación, solidaridad y respeto mutuo, a través del trabajo compartido con otros.

El abordaje de los lenguajes artísticos desde la acción y la experimentación permitirá a los niños, descubrir sus propias posibilidades de expresión y comprensión de la realidad, conquistando el goce del "poder producir" un hecho o un obra y "comprender" el producto artístico de sus pares. Garantizar esta posibilidad para todos, es condición fundamental de la escuela como "esfera democrática".

FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA: Apunta a la formación del sujeto como persona, a sus procesos de valoración e internalización de normas de convivencia como su capacidad crítica de la realidad que lo rodea, lo cual se traduce en un sujeto comprometido con su tiempo histórico.

Pretende que los alumnos aprendan a conocer la sociedad, los valores y las normas que la rigen, reflexionen y se comprometan con esos valores para pasar del conocimiento a la acción, a considerar los problemas que tiene, a defender las instituciones, el valor de la dignidad humana, de los derechos que tienen las personas, a reflexionar acerca de las condiciones necesarias para que todo ser humano viva de acuerdo a la realidad.

Su enseñanza exige la interacción de disciplinas distintas, constituyendo un verdadero campo interdisciplinario. La escuela deberá formar en el sujeto social el pensamiento crítico, el juicio autónomo, la capacidad de decisiones racionales y libres, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, la posibilidad de creatividad.

- Los contenidos de cada ciclo y área son recurrentes, no lineales. Se proponen contenidos agrupados en torno a Ejes Temáticos, que se consideran significativos y socialmente relevantes.

- El propósito es promover el proceso de construir conocimientos, usar capacidades, utilizar el pensamiento para dirigir la acción, afrontar problemas, aprender procedimientos de resolución, valorar situaciones,etc.

1.CARGA HORARIA DE E.G. B. 1 y 2

Para EGB 1 y 2, se parte de una carga horaria mínima de 720 horas reloj anuales (4 horas diarias durante 180 días), tendiendo a acercarse a las 900 horas anuales en el tercer ciclo (5 horas reloj diarias durante 180 días).

A continuación se presenta una ponderación horaria anual obligatoria:

E.G.B. 1 y 2 Areas Disciplinarias	Número de horas anuales
Lengua	100
Matemática	100
Lengua Extranjera	62
Ciencias Sociales	100
Ciencias Naturales	100
Tecnología	72
Educación Artística	62
Educación Física	62
Formación Ética y Ciudadana	62

V. LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

1.ENCUADRE NORMATIVO

La Ley 24195 define en su título séptimo dos aspectos en la institución escolar:

1. La unidad escolar como:
   - estructura pedagógico-formal.
   - ámbito físico y social de prácticas educativas, democráticas y de vinculación con el contexto.
   - infraestructura edilicia.
2. La comunidad educativa integrada por:
   - directivos y docentes.
   - padres, alumnos y ex-alumnos/as.
   - personal administrativo y auxiliar de la docencia.

Son sus funciones el desarrollo de actividades escolares, extra-escolares y comunitarias educativas.

La resolución Nº 43 de 1995 del C.F.C. y E. establece que la institución escolar:

- realizará una evaluación inicial para identificar las competencias de los alumnos/as (diagnóstico institucional).
- producirá en el marco de la inclusión progresiva de los C.B.C., un documento escrito con indicadores de logro de los alumnos/as por año, en los tramos del sistema educativo incluidos en la transformación y en los temas considerados prioritarios para el año en curso.
- establecerá indicadores para el seguimiento de los logros a lo largo del ciclo lectivo.
- definirá y concretará una comunicación sistemática, periódica y efectiva con los padres.

La institución escolar, en el marco de los lineamientos de este diseño curricular, no es un producto acabado, sino que debe entenderse como una construcción que se realiza cotidianamente, a partir del Sistema normativo provincial y de las interacciones e interrelaciones sociales que en ella se dan. En este sentido "...nos remite a constantes movimientos de hacer y deshacer, a tendencias de deconstrucción y construcción (...) a través de la participación y del trabajo cotidiano de los diferentes actores" en equipo.

Esta construcción remite a su especificidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto su función básica es la distribución y enriquecimiento de los saberes personal y socialmente significativos. La escuela constituye un espacio social heterogéneo que necesita ser resignificado a la luz de los postulados de la transformación educativa.

Partimos de la idea de que la institución está conformada por comunidades diversas y que la "cultura escolar" que se genera dentro de ella tiene sus especificidades dependiendo del tipo de organización, de los actores

y de su forma de interactuar. En toda comunidad educativa están presentes múltiples actores, cada uno de ellos con sus propias vivencias, experiencias, perspectivas, intereses y formas de tomar posición frente a un proyecto educativo institucional.

Hoy, la función de la escuela es reconocer la *diversidad de realidades y darles un espacio. Por lo tanto, trabajar la diversidad no significa caer en un particularismo, sino hacer efectiva la universalización del derecho a conocer e interpretar la diferencias. Esto significa pensar en una escuela con capacidad de tender redes con las instituciones del medio y otros actores sociales para realizar proyectos que le permitan trabajar creativamente a partir de estas diversidades.*

"Sólo una escuela abierta y transformada, sin pretensiones de monopolio del saber, que interactúe con un alumno activo y protagónico, y que desarrolle una gestión descentralizada pero no fragmentada que permita variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias , podrá constituirse en la escuela de las competencias que hoy se requiere para garantizar la calidad y la equidad educativa".

La escuela para el cambio :

- *Debe erigirse en foco preferente de cambio, su cultura, sus relaciones, su organización estructural, sus tiempos, su orientación y su filosofía educativa.*
- *Debe crear contextos y condiciones, procesos y recursos para que los docentes aprendan, reconstruyan y se apropien de los proyectos de cambio internamente generados o externamente ofertados.*
- *Debe establecer espacios y procesos de trabajo institucional y grupal sobre iniciativas de innovación para la colaboración y solidaridad profesional mutua.*
- *Debe partir de las orientaciones que ofrece el contexto.*

Esta construcción remite a su especificidad, los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto su función básica es la distribución y enriquecimiento de los saberes personal y socialmente significativos. La escuela constituye un espacio social heterogéneo que necesita ser resignificado a la luz de los postulados de la transformación educativa.

En el marco de la transformación educativa, la escuela para el cambio es más pertinente para derivar implicaciones pedagógicas para el proyecto educativo institucional.

En el marco de este Diseño Curricular se reconocen los siguientes ámbitos:

- Aula.
- Dinámica institucional propiamente dicha.
- Comunidad.

Para dicha organización se espera la concreción de los principios que operan como criterios organizadores y de funcionamiento, los que se detallan a continuación:

- Calidad de los servicios educativos: Hace referencia tanto a la calidad de los procesos como de los resultados en términos de logros de aprendizaje y de respuestas a las demandas de la comunidad.
- Democracia escolar: En el aula con propuestas pedagógicas facilitadoras del aprendizaje. El trabajo en la dinámica institucional con la implementación de la participación y la construcción de acuerdos y en la comunidad con el intercambio permanente de opiniones que vincule a la escuela con los sectores de la sociedad.
- Eficiencia escolar: Debe existir coherencia entre el trabajo áulico, los objetivos planteados en el Proyecto Educativo Institucional y los resultados alcanzados en su implementación . Para ello las decisiones y acciones de los actores de la institución deben estar sustentados en compromisos compartidos, que permitirán , a su vez, la concreción de acciones tendientes a la transformación de la comunidad por la influencia institucional.
- El protagonismo del aprendizaje: Considerar que las actividades áulicas deben estar planificadas en función de la consideración del protagonismo del alumno. Para ello se requiere una formación docente continua y condiciones que faciliten dichos aprendizajes; como así la puesta en marcha de mecanismos de participación comunitaria para aceptar aportes provenientes de diferentes niveles de decisión, de organización, ejecución y evaluación.
- La atención personalizada del alumno como instrumento para la equidad: Con la implementación de estrategias áulicas que permitan el favorecimiento y evaluación del aprendizaje personalizado y grupal para la detección de dificultades y para el tratamiento de situaciones críticas. La institución debe asegurar la igualdad de oportunidades de todos los actores, sobre todo de los alumnos, tanto en el acceso, como en la permanencia y en el egreso.SE PUEDE AGREGAR ALGO DE EDUCACION ESPECIAL.
- El protagonismo del alumno: Se propondrán experiencias áulicas que contribuyan a la formación de competencias basadas en el saber, saber hacer y saber ser. La institución deberá presentar propuestas pedagógicas innovadoras que posibiliten el aporte de los alumnos a la gestión institucional y comunitaria a través de la construcción de valores y actitudes vinculadas a la participación y cooperación.
- La autonomía de la institución escolar: El docente ejercerá su rol con autonomía en función de sus proyectos áulicos constituyendo su identidad profesional para colaborar con la toma de decisiones y el apoyo permanente a la gestión directiva . Participará en la elaboración de acuerdos consensuados por todos los actores como eje del proyecto Educativo

Institucional, que facilitará la construcción de la identidad institucional con sentido de pertenencia a la comunidad.

"Solo una escuela abierta y transformada, sin pretensiones de monopolio del saber, que interactúe con un alumno activo y protagónico, y que desarrolle una gestión descentralizada pero no fragmentada, que permita variadas propuestas de organización del trabajo grupal en distintas instancias, podrá constituirse en la escuela de las competencias que hoy se requiere para garantizar la calidad y la equidad educativa"[3].
En el marco institucional se producen las múltiples vinculaciones entre curriculum y organización institucional.

2. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

La organización de la institución escolar incluye los aspectos estructurantes, moldeadores, que facilitan la implementación del modelo curricular. Ciertos aspectos modelan con más fuerza la urdimbre de procesos que se desarrollan en la escuela. A estos aspectos se los denomina estructurantes y son el espacio, el tiempo y los agrupamientos.

La nueva estructura del Sistema Educativo Provincial,la actualización de los contenidos, las renovadas propuestas pedagógicas implican, necesariamente, modificaciones en la conceptualización y uso del tiempo y espacios escolares, como también el de los agrupamientos de los alumnos, lo cual, si bien requiere de cambios en los aspectos edilicios, también supone mejorar el aprovechamiento del espacio disponible y redistribución del tiempo, de modo tal que sirvan a la creación de ámbitos apropiados para favorecer el desarrollo y la formación personal y social.

2.1.EL ESPACIO:

Es el aspecto que delimita dónde se desarrollan las tareas y se establecen las relaciones tanto con los materiales, con las personas de la institución, como con el contexto.

En él puede distinguirse el espacio material y el espacio simbólico [4].

El primero, constituido por los elementos materiales (edificio e instalaciones), se vincula directamente con la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto sus condiciones se relacionan con posibilidades o imposibilidades de contener distintos tipos de experiencias de aprendizaje.

El segundo está constituido por los significados que socialmente se atribuyen tanto a la institución en general como a los grupos que la conforman en un determinado momento. En este sentido, se la percibe como lugar:

[3] M.C Y E. Condiciones básicas institucionales. Pág. 5

[4] SCHVARSTEIN, Leonardo. Psicología Social de las organizaciones. El espacio organizacional". Ed. Paidós.1992

- Que contiene como objeto de vinculación afectiva.
- Donde se expresan los comportamientos y las relaciones entre los actores de la comunidad educativa.
- Que refleja el modelo pedagógico de la institución.

Las formas en que se estructuran, utilizan y articulan los espacios escolares se vinculan directamente con el modelo curricular.

A los efectos de su organización dentro de esta propuesta, los espacios escolares en cada uno de los ciclos de la EBG, se conciben como un ámbito contenedor de múltiples estímulos para el desarrollo de las actividades que favorezcan el aprendizaje interactivo, en el sentido de posibilitar el contacto con diferentes materiales y fuentes de información.

Implica:

- Organización flexible de la clase y, por tanto, utilización del aula por diversos usuarios, conforme los requerimientos de las actividades planeadas.
- Planificación de actividades en agrupamientos de alumnos de diferentes cursos.
- Planificación de actividades interinstitucionales.
- Trascender la noción de aula como único lugar donde se produce el aprendizaje para desarrollar la idea de que el lugar del aprendizaje cambia en función de los objetivos y las estrategias implementadas para su consecución. De este modo, la configuración del espacio varía conforme lo requieren las actividades a desarrollar, posibilitando distintas alternativas de agrupamiento en diversos entornos y con diversos objetos con los que trabajar.

Cada institución deberá implementar con eficiencia la forma de organización del espacio teniendo en cuenta los recursos disponibles, tanto materiales como humanos y coordinando esta disponibilidad con la propuesta pedagógica, fundada en los criterios generales que se adoptan en este documento.

En consecuencia, esta propuesta curricular determina diversidad de espacios que se pueden categorizar en:

- Espacios instituidos: el aula, laboratorios y talleres.
- Espacios flexibles: ambientes creados para el desarrollo de proyectos específicos (acuerdos interinstitucioanles, con empresas, con instituciones de la comunidad).

2.2.EL TIEMPO:

Tradicionalmente, se lo ha considerado una variable fija a la que hay que ajustarse, lo que se contradice con una concepción de escuela dinámica y abierta, en la que el tiempo constituye un recurso flexible para dar respuesta a las necesidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La ampliación de los contenidos y sus implicancias pedagógicas, exigen cambiar los modelos rígidos de distribución del tiempo vigentes en las instituciones educativas actuales para usarlo de modo responsable y autónomo, distribuirlo en función de las demandas de la actividad y por tanto concebirlo como susceptible de ser modificado.

Se pueden distinguir en la institución distintos tiempos con dinámicas específicas:

1. Un tiempo general (institucional) para el desarrollo de las propuestas pedagógicas que involucran a alumnos y docentes en relación con la propia escuela, más allá de los límites del aula.
2. Tiempos particulares, para el desarrollo de los proyectos y el trabajo de los equipos.

La organización del tiempo se basa en estos principios:

- "La variabilidad de la duración de las secuencias de enseñanza, sustituyendo la duración única de la hora de clase.
- La diversidad en los ritmos de progresión de las disciplinas, para evitar la atomización sistemática de las materias estudiadas y para crear una coherencia entre las diferentes disciplinas que el alumno aprende en forma paralela."[5]

La instrumentación de estos implica:

1. Secuencias de enseñanza móviles, en el sentido de unidades de tiempo didáctico variables.
2. Módulos de carga horaria flexible, que permitan intensificar o disminuir el ritmo de aprendizaje en función de las necesidades y los objetivos.
3. Organización del tiempo escolar en dos dimensiones: el tiempo áulico y el tiempo institucional.

2.3.AGRUPAMIENTO:

Usualmente los agrupamientos en la escuela eran rígidos y se basaban en rutinas administrativas condicionadas por la disponibilidad edilicia.

[5] M.C. y E.. Condiciones Básicas Institucionales. Pág. 24.

El modelo de organización institucional que aquí se propone exige flexibilizar y diversificar los agrupamientos para favorecer el aprendizaje significativo, lo que configura que adquieran un carácter móvil, en función de las actividades de enseñanza y aprendizaje, las que podrán requerir el trabajo individual o grupal.

El trabajo individual favorece la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, mientras que el grupal facilita en la interacción con otros, la construcción intersubjetiva de conocimientos y de significados.

Cambiar la forma en que se agrupan los alumnos implica introducir modificaciones en la forma en que se agrupan los docentes y en sus modalidades de trabajo.

2.4.GESTIÓN

Lo anteriormente expuesto define una organización flexible y heterodirigida, capaz de aceptar los desafíos del entorno y aprovecharse de ellos para motorizar los cambios.

La gestión de escuelas organizadas flexiblemente y con capacidad de transformarse permanente requiere:

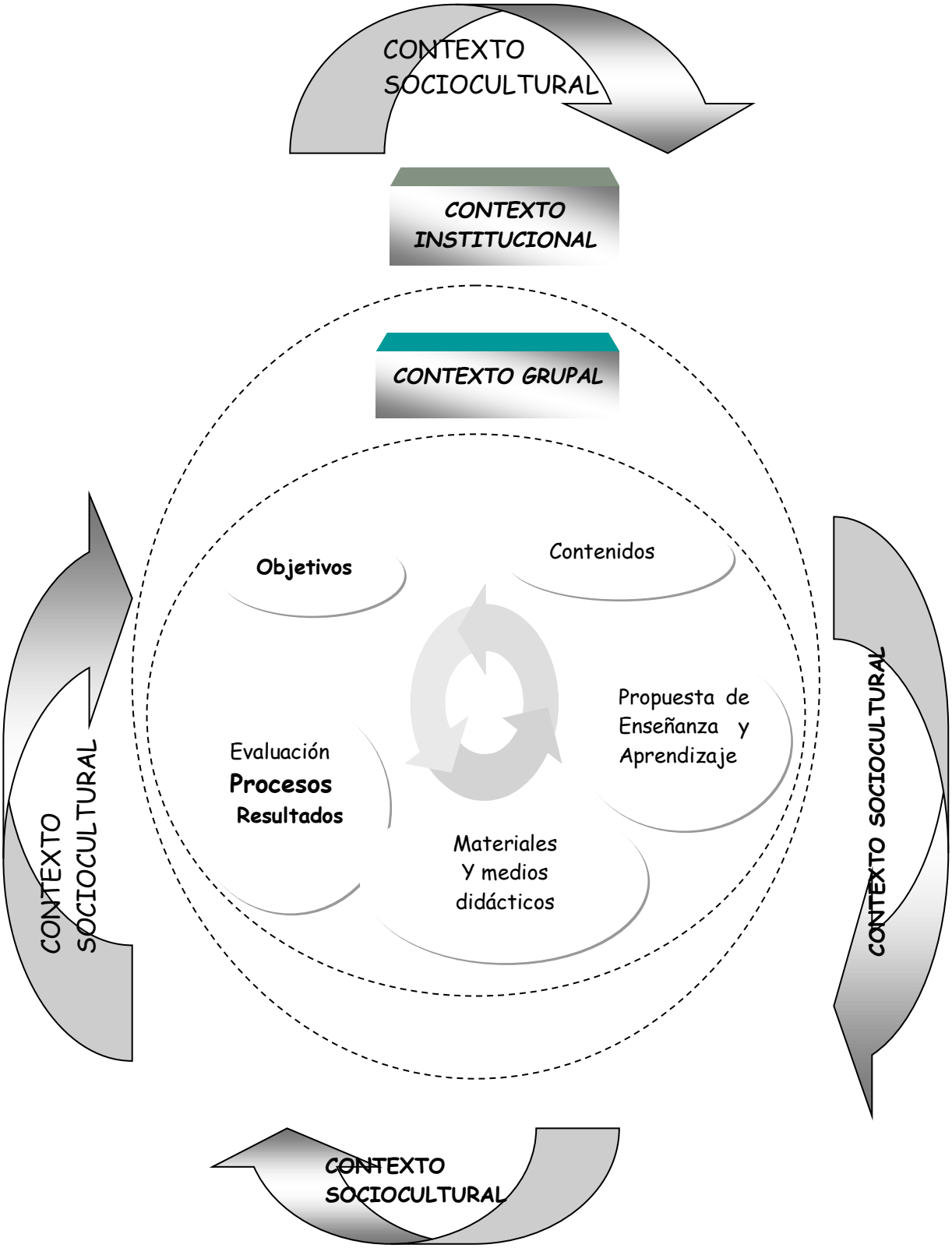
- Equipos autónomos de trabajo que operen en conjunto de manera fluida y coherente
- Espacios de interacción para que en el intercambio y la reflexión se favorezca la toma de decisiones profesionales ajustadas
- Incremento del tiempo de los docentes en la unidad escolar
- Espacios para la atención de la diversidad de los alumnos
- Es importante mencionar que un equipo es más que un conjunto de personas trabajando juntas puesto que al estar centrado en la tarea sus resultados superan la suma de los aportes individuales. El trabajo en equipo es un proceso colectivo que implica:
  - La identificación y aprovechamiento de los saberes de cada miembro
  - La planificación de acciones
  - La distribución de las tareas
  - La responsabilidad compartida por los logros
  - La socialización de los conocimientos
  - El pensar colectivamente la solución a los problemas
  - Desde una lógica espiralada los distintos equipos que conforman los sujetos que enseñan cumplen funciones diferenciadas, las que definen espacios organizacionales de intervención y toma de decisiones.
- Los equipos se clasifican en:
  - Los equipos interinstitucionales.
  - Los equipos de integración de la comunidad educativa.
  - Los equipos de conducción.
  - Los equipos intrainstitucionales.

A partir de estos principios el estilo de gestión se caracteriza por:

1. La capacidad de generar y sostener líneas de acción que impliquen la transformación de la realidad institucional para el logro de mejores resultados de aprendizaje.
2. La utilización de información oportuna y relevante para la toma de decisiones eficaces.
3. La generación de estrategias que direccionen las acciones de tal manera que en las situaciones problemáticas se visualicen posibilidades de resolución.
4. El establecimiento de prioridades en el hacer en función de la importancia de los problemas, lo que garantiza un permanente avance.
5. La creación de condiciones de factibilidad.
6. La efectividad de la gestión depende de tres condiciones: saber hacer, querer hacer y poder hacer.

VI. EL MODELO DIDÁCTICO

El modelo didáctico para el primero y segundo ciclo de la E.G.B. se representa en una construcción esquemática que explicita cómo se integran los elementos curriculares.



La representación circular muestra el dinamismo y la interdependencia de los componentes didácticos insertos en tres contextos inclusivos diferentes, pero intrínsecamente interrelacionados, el grupal, el institucional y el sociocultural ,los que configuran el desarrollo de la práctica docente y del currículo en la acción .

Los ciclos que conforman la E.G.B. comparten la fundamentación pedagógica que puede sintetizarse en tres ejes teóricos: la globalización de los contenidos, la individualización de la enseñanza y la significatividad de los aprendizajes.

1.DESCRIPCIÓN DEL MODELO DIDÁCTICO DE EGB:

El modelo didáctico propuesto puede ser descripto a través de:

1.1.LOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

El proceso de enseñanza y aprendizaje se fundamenta en las relaciones que se construyen entre docentes y alumnos, mediadas por los contenidos.

La enseñanza es entendida como la mediación entre el sujeto que aprende y los contenidos socialmente significativos, entendiendo por mediación la intervención en los procesos de aprendizaje desde la orientación, de modo de crear las condiciones que favorezcan estos procesos.

Enseñar es por tanto, tomar decisiones en relación con los contenidos a aprender, los tiempos de aprendizaje y los modos de intervención pedagógica.

El aprendizaje es la construcción de significados a partir de la interacción entre los conocimientos previos y el nuevo material de aprendizaje, en un proceso interactivo que requiere de la generación y resolución de conflictos como base para provocar la reestructuración intelectual.

Los contenidos son aquellos saberes socialmente significativos esenciales para el desarrollo y la socialización de los sujetos que aprenden. Esta concepción amplia de contenido incluye el saber coontenidos conceptuales-, el saber hacer -contenidos procedimentales- y el ser -contenidos actitudinales- e implica considerar los contenidos específicos de las áreas disciplinarias y los contenidos transversales.

En relación con los contenidos de las áreas disciplinarias, la complejidad y variedad de los saberes socialmente significativos plantea dos cuestiones a resolver: su selección y su organización.

1.1.1) LOS CONTENIDOS: APROXIMACIONES TEÓRICAS

El enseñar y el aprender se mediatizan a través de los contenidos. Estos se asientan sobre procesos cognocitivos de los sujetos que se objetivizan en términos de conocimiento:

Cuando hablamos de conocimiento hacemos referencia a la construcción social-cultural humana que responde a la necesidad de entender la realidad, de transformarla, de comprenderse a sí mismo como sujeto capaz de conocer y hacedor del pasado, presente y futuro.

La transformación curricular argentina introduce una concepción ampliada de contenidos que supera la noción tradicional, restringida, de éstos como conjuntos de hechos, fenómenos, conceptos o como listados de temas.

Así, se propone una nueva clasificación pedagógica mediante la cual se determinan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales; entendiéndose por contenido:

> "... *[el] conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización ... el desarrollo de los seres humanos no se produce nunca en el vacío sino que tiene lugar siempre y necesariamente en un contexto social y cultural determinado*". *(COLL,C. y otros, 1992, p.13).*

Las categorías mencionadas son inseparables, ya que aprender un concepto implica necesariamente haber adquirido estrategias mentales para su elaboración, y esto nunca se realiza en un marco de neutralidad valorativa.

Por lo tanto, en los aprendizajes escolares se integran los tres tipos de contenidos citados. A continuación se explicitan las conceptualizaciones de cada uno de ellos.

Contenidos	
Categorías	Conceptualización
Conceptuales	HECHO: Son datos, descripciones de la realidad a un bajo nivel de abstracción. Resultan necesarios para construir conceptos, a partir de las relaciones que se establecen entre los mismos. Ej.:nombre de capitales, fechas de acontecimientos históricos, nombres de ríos y cadenas montañosas, registros censales de provincias - ciudades. PRINCIPIOS: "es un enunciado que describe cómo los cambios que se producen en un objeto, un suceso o una situación, o en un conjunto de objetos , sucesos o situaciones, se relacionan con otros cambios que se producen en otros objetos, otros sucesos o

	situaciones" (COLL, C 1.991, pág. 89) Ej. : Principio de Arquímedes , Principio de tropismo , conexiones entre diferentes axiomas matemáticos , Ley de gravedad,- CONCEPTO: " designa un conjunto de objetos , sucesos o situaciones o símbolos que tienen ciertas características comunes". (COLL , C 1.991, pág. 89) Ej.: mamífero , densidad , función , romanticismo , demografía , número , sistema , democracia , libertad justicia , línea , diversidad , movimiento.-
Procedimentales	" un procedimiento es un saber hacer que nos permite enfrentarnos a la resolución o ejecución de una tarea dada encadenando un conjunto o acciones u operaciones particulares , lo que incluye tanto la cadena de gestos motores automáticos que realizamos al atar los cordones del zapato , como las sucesivas operaciones que nos permiten observar una semilla al microscopio o la planificación de un programa de enseñanza" (GARCIA VIDAL Y GONZALES MANJON , 1.993 , pág. 111 - 114). Entre los procedimientos se destacan aquellos referidos al procesamiento de la información , es decir , las ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE. "Las estrategias cognitivas pueden ser definidas como formas de seleccionar, almacenar , manipular y aprovechar la información que se produce en todos los niveles del comportamiento . Son modos deliberados de ejecución cognitiva ordenada mediante la cual se organizan y controlan actividades más particulares del procesamiento de la información : atención , percepción y memoria " (FIERRO , 1.988 , pág. 141). "... es característico de las estrategias el hecho que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción (...) son sospechas inteligentes aunque arriesgadas , acerca del camino más adecuado que hay que tomar " (SOLE , I 1.992 , pág. 69) Ej. : leer , dibujar , registrar producciones , observar , calcular , clasificar , analizar , traducir, inferir, recortar , diseñar y construir.
	ACTITUDES: "Tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y

Actitudinales	a actuar en consonancia con dicha evaluación" (SARABIA, B 1992, en COLL , C pag. 137). Ej.: cooperar con el grupo , ayudar a los compañeros, respetar el medio ambiente.- VALORES: "Principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas" (VANDER SANDER, J. W. 1990). Ej.: Responsabilidad, solidaridad, tolerancia, libertad, justicia, lealtad, nobleza, bondad, respeto por la vida. NORMAS: "Patrones de conductas compartidos por los miembros de un grupos social" (COLL, C 1992 pág. 140). "Las normas constituyen la forma pactada de concretar unos valores compartidos por un colectivo e indican lo que se puede y lo que no se puede hacer en ese grupo" (ZABALLA VIDIELLA, A 1995, Pág. 45). Ej.: Reglas de tránsito, normas de convivencia, reglas protocolares, normas de higiene y seguridad personal y pública. Lo distintivo de la norma es que su significación social se define más por lo que prohibe que por lo que aprueba.

Aclaraciones:

1. A pesar de las diferencias establecidas entre los distintos contenidos, todos se hallan estrechamente relacionados y tienen en común que cada uno de ellos está configurado por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones, normas y valores).
2. Como se puede observar en los ejemplos de los distintos tipos de contenido, hay términos que sirven para designar conceptos y valores (Ej: libertad, justicia, democracia), o conceptos y procedimientos (Ej.: construir, diseñar, medir). Por lo tanto, lo importante es la clarificación de significados que los docentes deben realizar al planificar su práctica.
3. En relación al aprendizaje de cada categoría de conocimiento, se destaca lo siguiente:

El aprendizaje de conceptos nunca puede considerarse acabado ya que siempre existe la posibilidad de ampliar o profundizar su conocimiento, de hacerlo más significativo. Esto se relaciona directamente con los principios de gradualidad y continuidad de los contenidos curriculares.

Los hechos o datos factuales remiten a los conceptos. Para su comprensión necesitan de la existencia de conceptos en la estructura cognitiva del que aprende

para otorgarles significados. En el caso de no contar con conceptos pertinentes en la estructura cognitiva del sujeto, el aprendizaje necesitará de memorización comprensiva y oportunidad de formular hipótesis, como ocurre en el aprendizaje verbal durante los primeros años de vida. Esto significa poner en relación la nueva información con la teoría implícita del sujeto.

En términos generales se puede afirmar que los contenidos procedimentales se aprenden a partir de su realización, es decir, se aprende a hablar hablando, a escribir escribiendo, a observar observando, a dibujar dibujando.

Globalmente, se advierte que "el aprendizaje de los contenidos actitudinales supone conocimiento y reflexión sobre modelos para emular, análisis y valoración de los normas que implica el análisis de los factores positivos y negativos, toma de posición, implicación afectiva y revisión y valoración de la propia actuación" (Zabala Vidiella,a, op. cit.,p. 46).

1.1.2.SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

Los contenidos de la E.G.B. en la provincia se definen en el marco general constituido por las regulaciones normativas de los objetivos de nivel y ciclo de la Ley Federal de Educación y los CBC, y la especificación jurisdiccional de expectativas de logro generales para cada ciclo.

Los criterios que orientaron la selección de contenidos prescrita por los CBC fueron:

- ✓ Significatividad social
- ✓ Extensión y profundidad
- ✓ Integración y totalización
- ✓ Articulación horizontal y vertical
- ✓ Actualización
- ✓ Apertura
- ✓ Jerarquización
- ✓ Claridad y sencillez

1.1.3.ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS:

Los criterios que se adoptan para organizar los contenidos son: significatividad psicológica, coherencia con la lógica de las disciplinas y complejidad creciente.

En cada área curricular los contenidos se organizan en secuencias, vertebradas a partir de ejes temáticos que siguen los criterios adoptados.

Los contenidos se organizan en el D.C.P de acuerdo con los siguientes criterios:

1.Pertinencia con el desarrollo evolutivo y los aprendizajes previos del alumnado, fruto de su historia educativa.

2.Coherencia con la lógica de las disciplinas a las que pertenecen los contenidos de aprendizaje.

3.Delimitación de las ideas básicas, en tanto sintetizan los aspectos fundamentales que se pretenden enseñar en cada área y articulan los contenidos correspondientes a ésta, favoreciendo un aprendizaje significativo.

4.Continuidad y progresión: en tanto posibilita la complejidad creciente de los aprendizajes y su relación significativa.

1.1.4.LOS CONTENIDOS TRANSVERSALES

En relación con los contenidos transversales su consideración se fundamenta, por una parte, en la realidad compleja, presente y futura, que precisa que los sujetos dispongan de competencias amplias, no fragmentadas, para una educación articulada e integradora. Por otra parte, en la existencia de un conjunto de cuestiones de especial relevancia para el desarrollo de la comunidad cuyo tratamiento es demandado por la sociedad a la escuela en tanto institución social inserta en un contexto específico.

Teniendo en cuenta los grandes objetivos que contempla la Ley Federal de Educación en su artículo 6º, los contenidos transversales apuntan a la formación integral, pues están presentes en todas las áreas y niveles de educación como ejes vertebradores.

Los rasgos esenciales de los contenidos transversales son:

* se definen a partir de necesidades sociales reales (medio ambiente, consumo masivo, derechos humanos, educación para la paz, educación sexual);
* no se insertan en un área curricular específica, ya que convocan un conjunto de contenidos de diferentes áreas;
* atraviesan el curriculum y su tratamiento se complejiza en una lógica espiralada ascendente;
* involucran un conjunto de competencias que se consideran básicas en todo aprendizaje: actitudes, construcción de conceptos y metodologías generales;
* no son nuevas temáticas que se abordan con contenidos ya dados o conocidos;
* se definen institucionalmente en tanto surgen de necesidades reales, propias de una demanda social histórica y particular de un contexto cultural y específico.

En el ámbito de la provincia, se priorizan como transversales estas temáticas:

- Educación ambiental
- Educación para la salud
- Educación vial
- Educación para la paz
- Discriminación: igualdad y diversidad

- Mercosur
- Educación para el trabajo
- Educación para los derechos humanos
- Los procesos de comunicación

2.LA CONCEPCIÓN DEL SUJETO QUE APRENDE:

Caracterización realizada en Los sujetos del aprendizaje del primero y segundo ciclo de la E.G.B.

3.LA CONCEPCIÓN DEL SUJETO QUE ENSEÑA:

Esta caracterización está explicitada en el punto 3 del presente documento.

4.LAS ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Las estrategias de intervención pedagógica se refieren específicamente a la cuestión de ¿cómo enseñar? y no puede considerarse aisladamente de las otras cuestiones que se resuelven en el Diseño Curricular.

"El qué enseñar, el cuándo enseñar y el cómo enseñar son tres aspectos del curriculum que están estrechamente interrelacionados, por lo que es absurdo considerarlos de forma totalmente independiente." [6]

De tal modo, las respuestas a estos interrogantes necesariamente han de ser coherentes entre sí, en función de los fundamentos teóricos adoptados en el proceso de elaboración del curriculum. Estos constituyen un referente continuo, como vertebrador de las opciones que se adoptan.

En esta propuesta curricular las estrategias se definen como procesos de toma de decisiones caracterizados por su carácter consciente e intencional, la consideración de la situación educativa determinada en la que se produce la acción y el control permanente del proceso de aprendizaje, al constituirse en guía de las acciones.

En el marco general de un Diseño Curricular flexible y abierto, resulta contradictorio prescribir una estrategia de intervención didáctica o un método de enseñanza determinado. Sin embargo, existe la necesidad de dotar de coherencia y

[6]Coll, C. Psicología y currículum. Paidos.1995. pag. 112

continuidad al proyecto educativo que intenta concretar. Y en este sentido, se requieren algunas precisiones acerca de cómo enseñar en términos de criterios generales para la instrumentación didáctica de las opciones sustentadoras del Diseño.

Por lo tanto, las estrategias de intervención pedagógica, conforme con el modelo didáctico propuesto para la E.G.B., deben articular los referentes teóricos antes mencionados:

a) la globalización entendida como una forma de organizar la interacción didáctica centrada en la idea de integración de los contenidos para favorecer una respuesta global de los alumnos desde contextos progresivamente más amplios;

b) la individualización de la enseñanza, entendida como la necesidad de adaptar las intervenciones didácticas a las características e intereses particulares de los alumnos, de modo de atender la diversidad individual y socio - cultural;

c) la significatividad de los aprendizajes en términos del establecimiento de relaciones sustantivas y no arbitrarias entre los conocimientos previos de los alumnos y la nueva situación de aprendizaje.

Algunas estrategias de intervención pedagógica utilizadas en el primero y segundo ciclo de la EGB pueden ser:

4.1.PROYECTOS DE TRABAJO: Procedimiento didáctico que involucra a un grupo y que básicamente consiste en la elaboración y producción de algún objeto o montaje (una máquina, un terrario, una huerta escolar, un periódico, etc). Se parte de una situación problemática extraída de la realidad y significativa para los alumnos. Los actores realizan, desarrollan tareas diversas y asumen funciones diferentes en pro de una meta común, propiciando aprendizajes efectivos sobre la realidad.

Supone cuatro fases: Intención (idea-objetivos), Preparación (diseño), Ejecución (trabajo-intervención), y Evaluación (comprobación de la eficacia y validez del producto realizado).

Se convierte en una propuesta interesante para trabajar en el primero y segundo ciclo de la EGB por ser una modalidad metodológica en la que un determinado tema puede ser abordado simultáneamente por el alumno y la alumna desde diferentes perspectivas de análisis.

- Facilita la integración de los saberes de los diferentes campos disciplinares, como así también la visión global de los diferentes contenidos relacionados en torno a una situación problemática.

- Permite trabajar en el aula con parejas o pequeños grupos constituidos sobre una base heterogénea pero mínima, en torno a un mismo problema que ofrezca

dificultad a todos ellos y tenga que ser resuelto en forma solidaria y cooperativamente.

- Las interacciones sociales cumplen un rol constructivo y favorece los aprendizajes en el aula. La relación alumno-alumno y docente-alumno facilita el proceso de conocimiento de los contenidos curriculares, cuando esta interacción genera conflictos que puedan convertirse en controversias. O sea, cuando se instala una contraposición de puntos de vista moderadamente divergentes en torno a una tarea común y se resuelve conjunta y cooperativamente,

4.2.TALLERES: Constituyen una organización curricular, coordinada por un docente y referida a determinados contenidos que, centrado en el hacer integra el saber y ser posibilitando la producción de procesos y/o productos. Suponen tres momentos: Apertura-Inicio (encuadre pedagógico didáctico, evaluación diagnóstica, contrato pedagógico-didáctico y proyecto didáctico-pedagógico), Desarrollo-Producción-Dramatización (trabajo intelectual, artístico, físico y/o manual, aplicación de técnicas participativas y evaluación formativa) y de Cierre-Despedida- comentarios (exposición de los resultados y evaluación sumativa).

El trabajo en talleres promueve:

- La posibilidad de actuar con y sobre las cosas.
- La realización de actividades que permitan partir de lo concreto en la construcción del conocimiento.
- El logro del protagonismo en el aula, de manera que las experiencias de aprendizaje se centren en el saber hacer, favoreciendo el saber y el ser.
- La participación a partir del saber, del saber hacer para explorar lo que les gusta y lo que no les gusta y lo puedan conocer.
- El logro de una intensa actividad por parte del alumno, para que pueda establecer relaciones entre los nuevos conceptos y los que ya posee. Esto es posible si el alumno quiere aprender , y quiere si está motivado para ello.
- Que se utilicen actividades variadas y estimulantes que movilicen comprometidamente a los alumnos en sus propios aprendizajes.
- Que los alumnos aprenden interactuando con el docente , con los compañeros y con su entorno.
- Que el docente, en el contexto, sea un mediador del aprendizaje del alumno.
- La reflexión sobre la actividad, contribuyendo a la construcción y reconstrucción conceptual para el aprendizaje de los procedimientos propios de las distintas áreas.

4.3.LOS CENTROS DE INTERÉS:

Constituyen una estrategia de trabajo global que parte de un núcleo temático motivador para el alumno/a que le da el nombre al centro. Se caracteriza, entre otros aspectos, porque permite:

- Seguir un proceso de observación (conjunto de las acciones , comparaciones, cálculo, experimentación, expresión, etc tendientes a poner en contacto directo con las cosas, los seres, los hechos y los conocimientos).
- La asociación (relación de los observado con otras ideas o realidades no susceptibles de contacto y observación directa).
- La expresión (concreta-trabajos manuales, modelaje,etc, o abstractas (se traduce el pensamiento con ayudas de símbolos convencionales, matemáticos, musicales,etc.).
- Una adecuada progresión y coherencia entre los aprendizajes.
- Integración de diferentes áreas del conocimiento.

4.4.LABORATORIO:

Consiste en la organización de un espacio "regular", destinado a generar un proceso de enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos, centrado en la realización de experiencias que parten generalmente de hipótesis que dan lugar a procesos de demostración que culminan con la obtención de resultados, los que permiten extraer conclusiones y generalizaciones.

Es una estrategia que se utiliza, en forma predominante en el segundo ciclo. Esto no quita la posibilidad de hacerlo con niños más pequeños, sobre todo en lo que respecta al área de Ciencias Naturales y Tecnología.

4.5.INVESTIGACION DEL MEDIO:

Es un procedimiento didáctico que intenta que los estudiantes construyan el conocimiento a través de la secuencia del método científico: motivación, problemas (Explicitación de las preguntas), hipótesis (Respuestas intuitivas), Instrumentos para la búsqueda de información (directa - indirecta), Diseño de la investigación (Planificación), Recogida , selección y clasificación de los datos, conclusiones, generalizaciones, comunicación de los resultados (oral, escrita, etc.).También es preferentemente utilizada por los alumnos del segundo ciclo, sin embargo el contacto con la realidad y su exploración pueden ser llevados a cabo con los alumnos y alumnas del primer ciclo. Esta estrategia puede estar incluida dentro de otras, como ser: un proyecto de trabajo o un Centro de Interés.

4.6. ALGUNAS PROPUESTAS DE PLANIFICACIÓN PARA EL PRIMERO Y SEGUNDO CICLO DE EGB

A partir de las expectativas de logros y de los ejes planteados en el DCJ se pueden elaborar unidades de trabajo didáctico o por Proyectos de trabajo, como propuestas interesantes para planificar la actividad áulica. Representan tipos de planificación en donde lo esencial es la definición de las situaciones de intercambio didáctico, que permitirán el desarrollo de las capacidades-objetivos a través del trabajo compartido sobre unos contenidos seleccionados para este fin.

Tanto la planificación por unidades didácticas como por proyectos de trabajo ofrecen una serie de ventajas:

- Favorecen un trabajo siempre distinto en función de los contenidos y/o situaciones problemáticas elegidas.
- Suelen requerir de los alumnos un alto nivel de reflexión.
- Potencian el aprendizaje en grupo y el descubrimiento activo por parte de los alumnos y alumnas.
- En la diversidad y variedad de actividades de enseñanza y aprendizaje, se mantiene siempre la referencia del tema eje, o de la situación problemática que los integra.
- Hacen posible la aproximación interdisciplinar e integrada a la realidad de manera natural ,y no como producto de una voluntad forzada.
- Se favorece la contextualización de los aprendizajes para el logro de aprendizajes significativos.
- Promueven el trabajo en equipo y la investigación de los alumnos.
- Evitan la división rígida entre las áreas curriculares, integrándolas en función de contenidos relevantes que van a permitir interpretar la realidad de una manera global, integrada y no parcializada.

4.7. SUGERENCIAS PARA LA ELABORACION DE LA PLANIFICACION DIDÁCTICA

1- Una breve fundamentación.

El sentido y finalidad de la Unidad Didáctica y/o Proyecto de trabajo.
La ubicación temporal.

2- Los objetivos que expresan las intenciones respecto al aprendizaje de los alumnos.

3- La selección de contenidos efectuada. Estos pueden pertener a un área y/o articular diferentes áreas curriculares.

4- La propuesta metodológica.

Explicitación de las estrategias metodológicas que se emplearán en el desarrollo didáctico.

Las actividades de enseñanza y aprendizaje en que éstas se concretan.

La organización prevista de espacios, tiempos y agrupamientos.

La selección de materiales y recursos didácticos.

5- Los criterios, procedimientos e instrumentos de evaluación.

5.LOS MATERIALES Y MEDIOS DIDÁCTICOS:

Son todos aquellos instrumentos y/o recursos (personales, escolares, ambientales, económicos) que permiten al docente dar respuesta a las situaciones concretas que se le plantean en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se constituyen en "medios" , en tanto es el docente es quien les otorga "sentido" en la situación de enseñanza.

6.EVALUACIÓN:

En el marco del Diseño Curricular de la Provincia, la evaluación puede entenderse como el proceso de análisis de información sobre el objeto que se pretende evaluar, orientada hacia su revisión y comprensión para la toma de decisiones que posibilite mejorar la acción educativa, e incluye la planificación de dicho proceso.

En otros términos, la evaluación se define "...como un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa."[7]

Independientes del objeto a evaluar o de la función que se le asigne, la evaluación tiene algunas características generales, que son:

- Ser continua en el sentido de que no puede reducirse a las situaciones de prueba.
- Tener un sentido totalizador lo que implica contemplar el objeto a evaluar en el marco global del proceso educativo y las circunstancias en las que se desarrolla concretamente.
- Tener un función siempre instrumental al servicio del logro de las metas educativas.
- Tener una función regulativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje , siempre orientada hacia el mejoramiento de dichos procesos .

La evaluación implica la planificación de un conjunto de actividades ordenadas y secuenciadas que supone definir:

- El propósito: se refiere a explicitar qué se quiere evaluar y el para qué se quiere evaluarlo.

[7] RUIZ, José Ma. Cómo hacer una evaluación de Centros Educativos. Ed. Narcea.Madrid. 1996. Pág. 18

- Los instrumentos: implica seleccionar el instrumento, la situación, los recursos y los procedimientos que se utilizarán para obtener la información sobre el objeto de análisis.
- La ejecución: se centra en a la recolección de la información pertinente.
- El análisis: se refiere a las reflexiones, interpretaciones y juicios en relación con los datos recogidos.
- La toma de decisiones: implica que la información analizada debe fundamentar la toma de decisiones para mejorar el proceso educativo y los logros alcanzados.

La evaluación del aprendizaje se refiere al conjunto de prácticas que utiliza el docente para identificar y comprender los logros alcanzados por los alumnos en relación con las intenciones educativas, y así tomar decisiones fundadas en relación con:

- la mejora del proceso de aprendizaje
- las acciones para evitar la acumulación de dificultades
- la adaptación del plan de actuación pedagógica diseñado
- las medidas de compensación educativa
- la resolución de conflictos actitudinales.

Por tanto, se caracteriza por:

- Tender siempre a mejorar la intervención pedagógica.
- Buscar la comprensión de todos los elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje (y no solo los conocimientos adquiridos, sino las posibilidades reales de los alumnos, sus características y necesidades).
- Ser personalizada en cuanto se refiera al alumno en su desarrollo peculiar.
- Ser un instrumento de ayuda para los alumnos, orientado a mejorar sus propios procesos de aprendizaje.
- No reducirse únicamente a un sistema de clasificación de los alumnos en cuanto a la acreditación, que si bien es uno de los resultados de la evaluación del aprendizaje, no es su finalidad.
- Ser global en el sentido de evaluar de forma interrelacionada los tres tipos de contenidos: conceptual, procedimental y actitudinal.

La evaluación de aprendizaje exige definir criterios previos que guíen el proceso y permitan el análisis de los logros.

En el proceso de transformación educativa previsto por la Ley Federal de Educación y la Ley Provincial de Educación , tales criterios se concretizan en diferentes niveles de especificación, conforme los niveles de concreción.

- En el primer nivel, son las competencias y expectativas de logro definidas en los CBC.
- En el segundo nivel, el DCJ establece los criterios de acreditación por ciclo, área y año.
- En el tercer nivel, el PCI contextualiza los criterios anteriores conforme las características de los alumnos de la institución.

En el Diseño Curricular, se establecen criterios de evaluación institucional y de evaluación y acreditación por área disciplinaria. Los establecidos para el Nivel Inicial no revisten carácter de promoción, sino que orientan en la dirección de las Expectativas de Logros y de la articulación con la E.G.B. Por el contrario, los criterios de acreditación enunciados en cada área disciplinaria de la E.G.B. constituyen criterios de promoción.

Los criterios de evaluación establecen el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos en un momento determinado, respecto de las capacidades indicadas en las expectativas de logro. El nivel de cumplimento de estas expectativas en relación con los criterios de evaluación fijados no ha de ser medido de forma mecánica, sino con flexibilidad, analizando la situación contextual del alumno, es decir el ciclo educativo en el que se encuentra, la realidad institucional, la del aula y sus propias características y posibilidades.

VII.LOS PROYECTOS INSTITUCIONALES

Los proyectos institucionales constituyen la respuesta a la necesidad de adaptación del Diseño Curricular Provincial a las características singulares de las instituciones y de sus actores, como un instrumento coherente con el modelo curricular abierto y flexible adoptado en esta propuesta.
Estos proyectos comparten:

- el objetivo de ajustar el curriculum a las características específicas de la institución educativa, en tanto contexto singular, en lo que se refiere a lo individual y a lo socio-cultural;
- la metodología del trabajo en equipo para su elaboración, sobre la base del consenso y la participación de los actores involucrados.

Se distinguen por las funciones que cumplen, los actores que participan y el ámbito en el que se ejecutan, pudiendo diferenciarse al menos tres instancias de diseño de proyectos institucionales:

a) Proyecto Educativo Institucional: es de carácter global en cuanto se refiere a todos los elementos que configuran la institución. Su función es dotarla de identidad considerando su peculiaridades y las de su contexto, y formulando objetivos que orientan, coordinan y dan coherencia a todas las actividades.
b) Proyecto Curricular Institucional: es de carácter particular en tanto involucra solo los aspectos curriculares de la institución. Su función es proporcionar coherencia entre la homogeneidad requerida por el sistema y la heterogeneidad del contexto individual y social cultural en el que está inserta la institución.
c) Proyectos específicos: son de carácter especializado por cuanto implican una estrategia de intervención pedagógica tendiente a la integración de los conocimientos, la relación con la comunidad, la orientación personal de los sujetos de aprendizaje, tanto educativa como laboral.

PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

1.DEFINICIÓN

El Proyecto Educativo Institucional es "... la herramienta de la gestión de las instituciones educativas"[8] que se explicita a partir de la reflexión compartida de todos los actores que integran la comunidad educativa acerca de los problemas específicos de la escuela y las alternativas de solución posibles, en vistas a una educación basada en los principios de calidad y equidad.

"El Proyecto Educativo Institucional es un proceso, un significado que siempre se está construyendo colectivamente, que tiene un principio y que posiblemente no tenga

[8] Documento: Condiciones básicas institucionales. M. C y E. 1996. Pág. 33

un fin porque se trata precisamente de prolongar, a través de él, la vida de la institución que, a partir, de la identidad, construye continuamente su visión institucional" .

El PEI supone la creación de un espacio de trabajo conjunto en el que se articulan necesidades y capacidades, experiencias y limitaciones, deseos y esfuerzos; los que se vehiculizan en compromisos de acción orientados por metas asumidas por todos.

Proceso de Construcción:
La elaboración del PEI supone establecer prioridades para abordar los problemas de la escuela, buscar sus causas e identificar el campo de acción posible, a través de pasos sucesivos, que no se conforman como etapas y por lo tanto no implican un orden lineal, sino que será cada comunidad educativa quien decida, de acuerdo con su propia historia y realidad institucional el camino y los procedimientos a seguir.
En términos generales el PEI consiste en un continuo e integrado proceso en el cual los distintos actores de la institución:

	Identifican y construyen "códigos" comunes.
P	Reflexionan sobre las relaciones presentes y posibles.
E	Identifican y explican problemas y fortalezas de la institución.
I	Asumen compromisos de acción reales.
	Viabilizan esas acciones.
	Transforman esas acciones.
	Reflexionan nuevamente sobre lo actuado para alimentar una nueva identificación y construcción de códigos comunes.

2.LA CONSTRUCCIÓN DEL PEI IMPLICA:

Elaborar participativamente una imagen compartida de la escuela que tenemos, es decir, la identidad institucional que busca la respuesta a ¿quiénes somos?
Definir y explicitar la escuela que deseamos. Esto es la construcción de la imagen objetivo en la respuesta a la cuestión de ¿qué queremos?

Realizar el análisis situacional para identificar y explicar fortalezas y debilidades en la escuela.

Explicitar los compromisos de acción y diseñar las acciones necesarias para disminuir la distancia entre la identidad institucional actual y la imagen-objetivo, en cuya construcción se busca tener una respuesta a ¿cómo nos organizamos y qué somos capaces de hacer?

Las acciones para la construcción del PEI parten de la elaboración de un diagnóstico e incluyen la consideración de cuatro dimensiones: organizacional, administrativa, didáctico-pedagógica y comunitaria.

3.EVALUACIÓN DEL PEI:

La evaluación del PEI consiste en examinar sistemática y cuidadosamente sus aspectos claves; componentes, características y funcionamiento conjunto; con las finalidades de alcanzar una mejor comprensión, determinar su valor y calidad, estimar los méritos y las responsabilidades institucionales y definir la necesidad de introducir modificaciones constructivas.

Al respecto, se consideran dos dimensiones diferentes:

Por un lado, como instrumento para la gestión de la vida institucional cotidiana y marco de las decisiones que toma la escuela, se configura como un proceso y en consecuencia requiere la realización de evaluaciones continuas, en términos de la comprobación periódica de la ejecución del proyecto de acuerdo a la planificado, con específica referencia a la gestión institucional (monitoreo).

Por otro lado, como respuesta académica a las particularidades de su comunidad, se constituye en un resultado, cuyo eje lo constituye el PCI. En esta dimensión, la evaluación requiere una comprobación integral de resultados en términos del impacto del proyecto (en qué medida el proyecto contribuyó a modificar la situación inicial de la realidad de la que se partió).

Ambas dimensiones configuran la evaluación integral del PEI como un elemento esencial para la toma de decisiones en el proceso de mejorar la gestión institucional.

De acuerdo con las previsiones de evaluación que la institución defina en el PEI, se deberán prever los instrumentos que permitan obtener la información necesaria para realizarlas y que han de incluir herramientas cualitativas y cuantitativas.

4.EVALUACIÓN DEL PCI:

La evaluación del PCI se realiza en dos dimensiones. Por un lado, el seguimiento de su aplicación en el sentido de recoger información para realizar los ajustes y modificaciones necesarios. Por otro, el progreso hacia la incorporación de nuevos contenidos, conforme se perfecciona su diseño y se regionaliza.

La evaluación, en este contexto, debe cumplir con cuatro grandes condiciones:

Una evaluación debe ser útil: esto significa que debe estar orientada a ayudar a las personas y grupos a identificar y examinar lo bueno y lo malo de las tareas que se realizan, destacando las cuestiones de mayor importancia y brindando información clara y oportuna.

Una evaluación debe ser factible: es decir, se deben emplear dispositivos de evaluación que puedan ser utilizados sin grandes inconvenientes. En este sentido, la consideración, el compromiso y la cooperación de los distintos actores es clave.

Una evaluación debe ser ética: es decir, debe basarse en actitudes de honestidad, mutua aceptación y respeto. Debe existir un compromiso explícito en el sentido de proteger los derechos de las personas implicadas.

Una evaluación debe ser clara: lo cual significa que debe describir con la mayor precisión posible el comportamiento, la evolución y el contexto del componente u objeto en cuestión. Se deben confrontar las posiciones e interpretaciones diversas y estar libre de las influencias que se pudieran ejercer, de manera tal que las conclusiones alcancen un alto nivel de validez y confiabilidad.

VIII- BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- *ANGULO*, Félix (1993) *Ámbitos de la gestión y calidad docente*. Universidad de Málaga. Marzo.
- *ANGULO,F . Evaluación de programas sociales de la eficacia a la democracia.*
- ANTUNEZ, S. (1995) *Del proyecto educativo a la programación del aula*. Barcelona. Graó. Colección El lápiz.
- BAROCIO QUIJANO, R. (1993)*La formación docente para la innovación educativa. El caso del Curriculum con orientación cognitiva*.Trillas. México.
- BIDEAUD, Jacqueline, HOUNDÉ Olivier, PEDINIELLI, Louis. (1995). *El hombre en desarrollo*. Fundación Universidad a Distancia "Hermanarais".
- BORNAS, X. *(*1994) *La autonomía personal en la infancia.Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo.* Siglo XXI . Madrid.
- CANO, M. I. y LLEDO, A. (1995). *Espacio comunicación y aprendizaje*. Diada Editorial. Colección : Investigación y enseñanza .Sevilla.
- CASTILLEJO BRULL, J. L. (1989). *El curriculum en la escuela infantil*. Santillana. Siglo XXI Madrid.
- CASTORINA, J et. al (1995). La disyuntiva de enseñar o esperar que el niño aprenda.Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lengua. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- CLAXTON, G. (1987). *Vivir y aprender*. Madrid : Alianza Psicología.
- COLL, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- COLL, C. (1991). *Psicología y curriculum*. México: Paidós.
- COLL, C. et. al (1994). *El constructivismo en el aula;* (6° de.) Barcelona: Graó. Colección Biblioteca de aula.
- COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A (Comp.) (1990*). Desarrollo psicológico y educación, Tomos I y II*. Madrid: Alianza Psicología.
- *COLS,* Estela : *Mediaciones en los procesos de cambio pedagógico-didáctico-Rev.IICE*, UBA
- *CONTRERAS*, José *:Enseñanza, curriculum y profesorado*, Madrid, Akal
- CONSEJO GENERAL DE EDUCACION. PROV. DEL CHACO . DIRECCIÓN DE CURRICULO (1994). *Lineamientos curriculares. Educación General Básica*. (Primera Versión).Módulos I, II y III.

- CONSTITUCION DE LA NACION ARGENTINA. 1994.

- CONSTITUCION DE LA PROVINCIA DEL CHACO. 1995.

- CHÁVEZ, Patricio. Consultor Internacional.

- DE ALBA, A. (1995). Curriculum: crisis , mito y perspectivas. Buenos Aires,:Miño y Dávila.

- DE BOSCH,Lydia,DE DUPRAT,H. (1992). El nivel inicial. E.Colihue,Bs.As,

- DIKER, Gabriela, TERIGI, Flavia. (1997). La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Paidós,Bs. As,¡

- *DOCUMENTOS DE TRABAJO CURRICULAR* :Transformación curricular-La transición del segundo al tercer nivel de especificación"(N :I :EGB 1y2) (versión 1.0) y "Estado de situación de la transformación curricular en el marco de la reforma educativa (1997), versión preliminar, Dirección de investigación y Desarrollo Educativo-junio 1997

- *ELLIOT,J.* : ¿Son los "indicadores de rendimiento" indicadores de calidad educativa ?-Cuadernos de Pedagogía Nº206 -y 207

- EMILIANI,Francesca,CARUGATI,F. (1991). El mundo social de los niños. Grijalbo,México, ENTEL, A. (1988). "Escuela y conocimiento". En Cuadernos FLACSO. Buenos Aires. Miño y Dávila.

- FERRY, G. (1990). El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México. Paidós.

- FERNANDEZ, Lidia. (1994). Instituciones Educativas. Paidós, Bs. As,

- *FERNANDEZ*, Lidia :El análisis de lo institucional en los espacios educativos. Una propuesta de abordaje.-

- FIERRO, A. (1990). "Personalidad y aprendizaje en el contexto escolar". En COLL, C., PALACIOS Y MARCHESI. (1990). Desarrollo psicológico y educación. Madrid : Alianza Psicología.

- FRIGERIO,Graciela, BRASLAVSKY,Alicia, LIENDRO,Elizabeth y otros. (1991). Currículum presente, Ciencia ausente.Miño y Dávila editores.
- FRIGERIO G, POGGI,M, TIRAMONTI,G.Las instituciones educativas.Cara y Ceca. Troqvel educación,Bs.As,1992.
- GARCIA VIDAL, J. y GONZALES MANJON, D. (1993). Cómo enseñar en la escuela secundaria. Madrid : EOS.
- *GARCIA,* Marcelo y otros :Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional. Madrid
  GARDNER, H. Ed. Fondo de Cultura Económica.
- GARDNER, H (1993). La mente no escolarizada. Barcelona. Paidós.
- GARDNER, H. (1995). Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1989). Teoría del curriculum y desarrollo de la enseñanza. Madrid, Anaya.
- GIMENO SACRISTÁN, J. y PEREZ GOMEZ, A (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid. Morata.
- *GIMENO SACRISTAN,J (*1997) : Conciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los docentes, Lugar , Bs. As.,
- GUTIERREZ GONCET, R. et. al. (1990). Enseñanza de la Ciencia en educación intermedia. Madrid, Rialp.
- *KÄES,R.* : La institución y las instituciones,, Bs.As , Paidós
- LA CASA, P. (1994). Aprender en la escuela. Aprender en la calle. Madrid; Visor.
- LEY FEDERAL DE EDUCACION 24.195. (1993).
- Ley Federal de Educación. Ley de Educación de la Pcia. De Buenos Aires. Contenidos Básicos Comunes. Módulo 0 y 3, La Plata,1995.

- *LISTON, D y ZEICHNER* :Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización, Madrid, Morata.
- MCE. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA. (1994). Documento serie A N° 8.
- MCE. SECRETARIA DE EVALUACION Y PROGRAMACION EDUCATIVA (1995). Ley Federal de Educación: la escuela en transformación. Cuadernillos 1 - 2 y 3.
- MCE. y CONSEJO FEDERAL DE CULTURA Y EDUCACION (1995). Contenidos Básicos Comunes.Nivel Inicial y E.G.B.
- MCE. SECRETARIA DE PROGRAMACION Y EVALUACION EDUCATIVA (1996). "La escuela en transformación".Nueva Escuela Ley 24.195. N° 1 - 2 - 3 - 4 y 5.
- MCE. (1996). Revista Zona Educativa. Año 1 N° 1 -2 y 4. Buenos Aires.
- MCE. (1989). DISEÑO CURRICULAR BASE. Madrid, España.
- MCE. (1992). Publicación. "PRIMARIA. Proyecto Curricular". Madrid. España.
- *MINISTERIO DE CULTURA Y EDUACION : SEMINARIO TALLER* "Conducir La reforma educativa :problemas, métodos y experiencias", PROFOR, 1997.
- MONEREO, C. (1990). "Las estrategias de aprendizaje en la Educación Formal: enseñar a pensar y sobre el pensamiento". En Infancia y Aprendizaje. N° 50, pp. 3 y 25.
- MORAN OVIEDO , P (1986). "Propuesta de Evaluación y acreditación en proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva grupal". En Perfiles Educativos, N° 27 y 28. México: UNA.
- MOYLES, J. R. (1990). El juego en la educación infantil y primaria. Madrid, ME. y Morata.
- NOVAK, J. D. y GOWIN, B. D. (1989). Aprendiendo a aprender. Barcelona, Martinez Roca.
- *O.E.A.* : La reforma educativa,(En :Revista latinoamericana de innovaciones educativas, Año VIII, Nª23, 1996)

- PIAGET,Jean. Seis estudios de Psicología. Ariel, Bs. As,1993.

- POGGI, Margarita, FERNANDEZ, Dino, MELGAR, Sara y otros. Apuntes y aportes para la Gestión Curricular.Kapelusz,Bs. As, 1995.

- PORLAN, R. y MARTIN, J. (1993). El diario del profesor. Un recurso para la innovación en el aula. Sevilla, Diada Editorial. Colección Investigación y Enseñanza.

- SANCHEZ INIESTA, T. (1995). La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

- SANJURJO, L. y VERA , M. T. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario, Homo Sapiens.

- SARABIA, B. (1992). "El aprendizaje y enseñanza de las actitudes". En COLL, C. et. al. Los contenidos de la reforma. Madrid: Santillana. Siglo XXI.

- *SALINAS FERNANDEZ,* Dino :Reflexión del profesor, la novedad de un viejo principio, Cuadernos de Pedagogía Nº226

- *SANCHEZ GARCIA,* v y otros (1992). Pensamiento de profesores y desarrollo profesional, Universidad nacional de Sevilla,

- *SANTOS GUERRA*, Miguel : La evaluación : un proceso de diálogo comprensión y mejoría, Aljibe, España

- *SCHÖN, D* : La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós

- SERVICIOS MUNICIPALES DE ASESORAMIENTO PSICOPEDAGOGICO DE SANT BOI y SANT JUST DESVERN. (1990). Evaluación y seguimiento del parvulario y ciclo inicial. Pautas de observación. Madrid, Visor.

- SOLE, I (1992). Estrategias de lectura. Barcelona, Graó.

- STENHOUSE, L (1987). Investigación y desarrollo del currículo (2da. Edición). Madrid: Morata.

- *STENHOUSE,l* :La investigación como base de la enseñanza, Madrid, Morata

- TABA, H. (1983). Elaboración del currículo. (6 edición). Buenos Aires, Troquel.

- ZABALLA VIDIELLA, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, Graó. Colección El Lápiz.

- ZABALZA, M. A. (1989). Diseño y desarrollo curricular (3° edición). Madrid, Narcea.

- XAVIER BORNAS (1992). La autonomía personal en la infancia. Madrid, Siglo XXI de España Editores S.A.

- ROGERS, C. y KUTNICK, P. (1992) Psicología social de la escuela primaria. Barcelona, Paidós.