



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N° **5010** C.G.E.
Expte. Grabado N° (2194345).-

PARANÁ; 28 NOV 2018

VISTO:

Las presentes actuaciones mediante las cuales la Dirección de Educación Primaria del Organismo interesa la aprobación del Documento “*Lineamientos, aportes y orientaciones para las escuelas que amplían el tiempo escolar*”, proyecto integrador N° 4 dentro del Marco del Plan Operativo Anual Integral 2018; y

CONSIDERANDO:

Que dicho documento está destinado a Equipos Directivos, Maestros Auxiliares y Docentes que se desempeñan en los espacios vinculados a los Talleres de Lengua Extranjera Ingles, Teatro, Música, Artes Visuales, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Acompañamiento al Estudio en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales de Escuelas Primarias que Amplían la Jornada Escolar; y pretende ser un Documento Orientador de las propuestas Pedagógicas que las Escuelas con más tiempo incorporan a su proyecto educativo y curricular institucional;

Que dicho material tiene la intención de orientar, fortalecer y acompañar la selección, planificación, desarrollo y revisión de propuestas pedagógicas en el marco de los Talleres de las escuelas con ampliación de jornada escolar;

Que el Departamento Técnico Pedagógico dependiente de la Dirección de Educación Primaria del Organismo, elabora el Documento “*Lineamientos, aportes y orientaciones para las escuelas que amplían el tiempo escolar*”

Que tomado conocimiento, Vocalía del Organismo interesa el dictado de la presente norma legal;

Por ello;

EL CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el Documento “*Lineamientos, aportes y orientaciones para las escuelas que amplían el tiempo escolar*” del Proyecto Integrador N° 4, dentro del Marco del Proyecto Operativo Anual Integral 2018, perteneciente a la Dirección de Educación Primaria del Organismo, que como Anexo forma parte de la presente.-

Ans!

////



Provincia de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN N°

5010

C.G.E.

Expte. Grabado N° (2194345).-


//////

ARTÍCULO 2°.- Registrar, comunicar, Publicar en el Boletín Oficial y remitir copia a: Presidencia, Vocalía, Secretaría General, Jurado de Concursos, Dirección de Educación Primaria, Dirección de Informática y Sistemas, Departamentos: Auditoría Interna, Estadística y Censo Escolar, Direcciones Departamentales de Escuelas y remitir las actuaciones a la Dirección de Educación Primaria a sus efectos.-
BDM.-


Dr. GASTÓN DANIEL ETCHEPARE
VOCAL
Consejo General de Educación

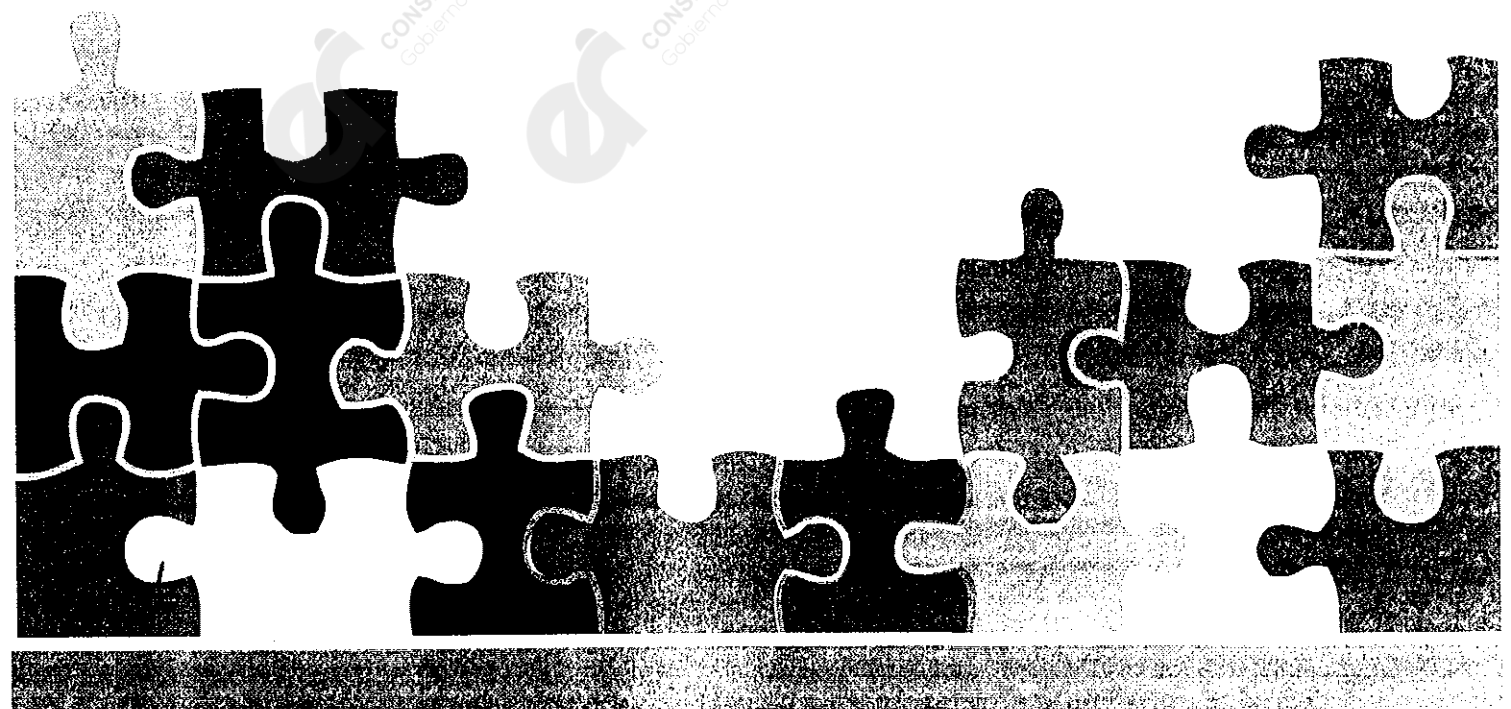

Prof. MARISA MAZZA
VOCAL
Consejo General de Educación


Prof. RITA M. del C. NIEVAS
VOCAL
Consejo General de Educación


Prof. María Irazabal de Londó
Presidenta
Consejo General de Educación
Provincia de Entre Ríos

5010

Lineamientos, Aportes y
Orientaciones
para pensar propuestas de
Taller en la Ampliación de la
Jornada Escolar



Gobernador
Cr. Gustavo Bordet

Presidente del Consejo General de Educación
Prof. Marta Irazábal de Landó

Vocalía
Prof. Rita María del Carmen Nievas
Dr. Gastón Etchepare
Mag. Marisa del Huerto Mazza
Prof. Perla Florentín

Directora de Nivel Primario
Lic. Rosana Castro

Subdirector de Nivel Primario
Lic. Raúl Méndez

Equipo Técnico de Dirección de Nivel Primario
María Teresa Battistutti, Técnica Docente en Ciencias Naturales
Lorena Colignón, Jefa departamento técnico pedagógico
María Inés Cortés, Técnica en Teatro
Fabiola Díaz, Técnica Docente en Matemática
Adriana Gomer, Técnica Docente en Lengua
Gabriela Grandoli, Docente en Artes Visuales
María de los Ángeles Hergenreder, Técnica Docente Lengua Extranjera Inglés
Susana Nadalich, Técnica Docente en Ciencias Sociales
Florencia Romero, Técnica en Comunicación Social
Alejandro Sánchez, Docente en Música
Rosana Schaller, Técnica Docente en Bibliotecas
Evelyn Schneider, Técnica Docente en Trayectorias Escolares
Carolina Stang, Técnica Docente en TIC

Revisión y corrección espacio de Teatro
Lic. María Elsa Chapato, Especialista en Teatro

Supervisores de Educación Física
Miriam Aranda, Supervisora de educación física. Sede Paraná. Zona 1
Nelson Scelzi, Supervisor de educación física. Sede Concordia. Zona 5
Daniel Torres, Prof. de educación física
Liliana Ledesma, Supervisora de Educación física. Sede Uruguay. Zona 4
Natalia Acosta, Supervisora de Educación física. Sede La Paz. Zona 2.
Claudia Romero, Supervisora de Educación física. Sede Nogoyá. Zona3.

Colaboradores de la Coordinación de Educación Artística
Margarita Sofía Velázquez, Coordinadora
AnabellaGioneval, Danza
Angeles Piedrabuena, Música
Nancy Jacob, Artes Visuales

Colaboradores
Guadalupe Martínez
Daiana Siboldi
Alexis Sola
Gustavo Satller
Marina Velozo
Cristina Lía Oviedo

Contacto

direceduprimer@hotmail.com
<https://web.facebook.com/direcciondeeducacionprimariacge/>
<http://direccioneducacionprimariacge.blogspot.com.ar/>

Org

Presentación

El material que aquí se presenta tiene la intención de orientar, fortalecer y acompañar la selección, planificación, desarrollo y revisión de propuestas pedagógicas en el marco de los talleres de las escuelas con más tiempo escolar. Ha sido redactado con la finalidad de aportar:

- 1) A la revisión integral de la propuesta institucional y curricular de las escuelas con más tiempo.
- 2) Al desarrollo de contenidos en los espacios de Lengua extranjera inglés y Teatro. (En posteriores publicaciones se desarrollará el espacio de Danza).
- 3) Al abordaje de las tecnologías de la información y comunicación y su vinculación con los espacios de enseñanza en tanto recurso, contenido y entorno de aprendizaje.
- 4) Al desarrollo de estrategias y dinámicas pedagógicas para fortalecer los espacios de Música, Artes Visuales, Educación Física y Acompañamiento al estudio: de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales. (En próximas publicaciones se desarrollarán los espacios de Acompañamiento al estudio de Lengua y Matemática, y Educación Tecnológica).
- 5) A la revisita de los materiales didácticos pedagógicos disponibles en las instituciones.

La ampliación de la jornada escolar, se constituye en una oportunidad de reformulación conceptual y organizativa de la escuela. Integra nuevas propuestas pedagógicas posibilitadoras y fortalecedoras de cambios significativos en la formación de los niños y niñas, con acceso a bienes culturales que no siempre están presentes en sus entornos primarios, habilitando nuevos espacios y generando la profundización curricular. La inclusión de propuestas renovadas y significativas en la escuela primaria, implica trascender el mero permanecer, "estar" o contener, y generar nuevos espacios (talleres) que no se presenten como una superposición de "otros espacios".

No se trata de un proyecto coyuntural, sino que se inscribe en los sentidos políticos-pedagógicos que señalan un nuevo horizonte para la escuela primaria argentina. Dichos sentidos nos ponen frente a los desafíos de: repensar las cualidades de la experiencia escolar; fortalecer y producir modelos pedagógicos y organizacionales que potencien la enseñanza y el aprendizaje en contextos de diversidad (culturales, de ritmos de apropiación, etcétera); fortalecer las trayectorias escolares de los niños y las niñas a partir del despliegue de estrategias institucionales y mejores condiciones de enseñanza (Storino, 2012).

5010



Nuevos saberes en la escuela primaria.
La escuela que amplía su tiempo escolar:
¿Cómo piensa su propuesta pedagógica?



Nuevos saberes en la escuela primaria.

La escuela que amplía su tiempo escolar: ¿Cómo piensa su propuesta pedagógica?

En la escuela tomamos decisiones y éstas involucran la vida de los sujetos, sus posibilidades a futuro, y nada más ni nada menos que forjamos su identidad. No podemos quedar anclados en un modelo escolarizado de la niñez de siglos atrás, la escuela debe romper con la imagen de que lo que pasa en su interior es homogéneo y rutinario. El mundo actual y sus condiciones exigen generar propuestas que permitan comprometernos con los derechos de los niños y con el carácter político de la enseñanza (C.G.E., 2016).

La escuela debe garantizar recorridos escolares de calidad, fortalecidos desde sus propuestas pedagógicas. En lo que a la ampliación de la jornada escolar refiere, es central garantizar propuestas vinculadas entre los espacios curriculares y los espacios de taller. Para esto es necesario volver la mirada sobre la enseñanza y atender a aquellos rasgos que definen propuestas educativas discontinuas (ausencias de niños, niñas y docentes, rutinas desorganizadas, con propuestas de enseñanzas poco o excesivamente progresivas) y/o de baja intensidad (el "solo estar" en la escuela no genera los aprendizajes suficientes).

Los desafíos educativos actuales son distintos a los del pasado y tanto el papel como el lugar de la educación se han modificado. Estas afirmaciones son un punto de partida necesario para comprender la naturaleza de los fenómenos que nos tocan vivir, tanto los que se relacionan con la insatisfacción como los que pueden indicar nuevas tendencias y alternativas válidas para enfrentar exitosamente estos desafíos (Tedesco, 2011).

Se trata de generar las condiciones institucionales para reconfigurar la propuesta pedagógica discutiendo el abanico de experiencias que la escuela considera importante ofrecer a sus alumnos y alumnas. Esto requiere habilitar espacios de debate y discusión colectiva para definir y construir experiencias pedagógicas relevantes que contemplen los contextos, las trayectorias escolares de los niños y las niñas, los diversos ritmos de aprendizaje y las posibilidades institucionales de concretarlo en vinculación a los propósitos pedagógicos. A nivel institucional el desafío será romper con el determinismo social y pensar una escuela con unidad de sentido, proyectada en función de las demandas del siglo XXI para la educación y la escuela.

En los procesos de enseñanza y aprendizaje existen diferentes metodologías. El taller es un formato que propicia desde la ampliación del tiempo escolar habilitar estrategias didácticas para la construcción de conocimiento desde una perspectiva horizontal y colectiva. "Un taller constituye un modo de organización del trabajo pedagógico centrado en el hacer, que integra el saber, el ser y también el convivir, con la mirada puesta en la construcción y ampliación de saberes" (Res. CGE N° 0355, 2012). El material que aquí se presenta considera la necesidad de acordar qué es un taller pedagógico, cuáles serán sus características (objetivos, dinámicas, entre otros), su estructura y vinculación con la propuesta institucional.

Un taller puede ser entendido como herramienta de trabajo, como modalidad didáctica, como una oportunidad pedagógica y curricular y como un espacio que promueve la apropiación de saberes en un aprender haciendo. El taller responde a un determinado formato de organización grupal, de dinámicas pedagógicas, con estrategias didácticas en un proceso integrado que debe ser planificado. María Teresa González Cuberes (1994) dice: "Me refiero al taller como tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis del pensar, del sentir y el hacer. Como lugar para la participación y el aprendizaje."

Este espacio se caracteriza por tener una metodología participativa, donde prevalece el trabajo colectivo, la tarea conjunta, la tendencia hacia la inter-disciplinariedad. Se basa en la

experiencia de los integrantes, articulando vivencias e intereses, integrando los marcos teóricos específicos bajo una nueva modalidad de construcción de conocimiento, objeto y propósito de enseñanza del espacio incorporado. "Las actividades de un taller se abordan a partir de metodologías que parten de estrategias lúdicas, resolución de problemas, generando en la infancia, la reflexión e interpelación acerca de las transformaciones sociales, históricas, filosóficas, políticas, culturales, entre otros" (Res. CGE N° 0355, 2012). El taller referencia a una forma de enseñar y aprender en grupo, es decir colectiva, vinculada a otro modo de relacionarse en y para la construcción del conocimiento.

El centro de la propuesta es el sujeto de aprendizaje, sus necesidades, sus intereses, sus conocimientos previos y su trayectoria escolar. Así es fundamental que, todos los actores involucrados trabajen de manera colectiva para garantizar que los niños y niñas tengan acceso a una propuesta pedagógica acorde al nivel primario y a las trayectorias. Este formato de trabajo debe interpelar a la escuela en su totalidad y constituirse en una oportunidad para revisar prácticas escolares estructuradas y aulas rígidas. Se presentarán entonces, mediante la organización de talleres, estrategias diversificadas para aulas heterogéneas, con abordajes interdisciplinarios que posibiliten aprendizajes vivenciales y significativos.

Criterios para incorporar saberes a la propuesta escolar. Definiciones para la incorporación de propuestas de enseñanza con dinámica de taller.

Cabe clarificar que la incorporación de nuevos saberes mediante proyectos con tiempo/espacio de taller requiere de dos dimensiones: una institucional y una curricular-áulica:

La **dimensión institucional** conlleva tres momentos. **En un primer momento** la escuela debate institucionalmente que espacios de taller decide incorporar en el marco de su propuesta. Los espacios que se incorporan deben ser coherentes y pertinentes con su proyecto y han de enfocarse en: (a) acercar y habilitar otros saberes en la escuela; (b) Aportar a la mejora y fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; (c) Enriquecer la articulación con los espacios curriculares del diseño del nivel. Así mismo, han de estar pensados en relación a: tiempos y espacios institucionales que se redefinen y reorganizan; las decisiones en torno a los reagrupamientos y los criterios que se definen para establecer los mismos y; las estrategias con las que se organiza la selección de contenidos, su secuenciación, su planificación y articulación con otros espacios de la caja curricular.

En un segundo momento el equipo directivo establece el encuadre del proyecto, los criterios y requisitos de convocatoria respetando las decisiones establecidas en el primer momento.

Es necesario considerar permanentemente que la ampliación de la jornada escolar introduce cambios en el currículum y por ende en la dinámica institucional y en su proyecto educativo, desde una propuesta institucional integral. En este sentido tomamos las palabras de Escudero Muñoz (2012) quien enuncia:

La provisión a todos los alumnos de contenidos culturales bien seleccionados y rigurosos, de calidad intelectual, personalmente significativos; capaces de tocar sus vidas; conectadas con sus mundos y contruidos tomando en consideración lo que saben y sus intereses, así como el propósito explícito de ensanchar sus capacidades y crear intereses donde no hubiera los necesarios, son elementos esenciales de un currículum y una enseñanza inclusiva (2005).

No se trata de llenar la vida de la escuela de horas, sino de llenar de vida las horas de la escuela. La planificación móvil y flexible del tiempo escolar se adapta al proceso didáctico, a las

ser!

necesidades del alumnado, a las prácticas docentes y permite que sea un tiempo educativo, que genere vivencias que sean satisfactorias. El tiempo en la organización escolar reclama una planificación móvil para "crear un espacio y un ambiente organizativo propicio a las experiencias de aprendizaje. La temporalidad pedagógica no se debe medir sólo de modo cronológico en horas, días, meses y años, sino como tiempo vivo que se evalúa por el surgimiento de experiencias de aprendizaje" (Assmann, 2002, p. 223). La aceptación de la planificación móvil supone el reconocimiento de las individualidades, del tiempo subjetivo de cada persona, de la libertad, de la responsabilidad y de la felicidad.

El equipo directivo y docente establece también los argumentos pedagógicos que encuadran la propuesta en relación a: (a) la normativa vigente (leyes nacionales y provinciales, documentos curriculares, resoluciones provinciales, los NAP, entre otros); (b) El proyecto institucional y curricular; (c) El propósito de la implementación de este nuevo espacio. (Su justificación en tanto aporte a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje); (d) La selección, organización y desarrollo de los contenidos que se incluirán en los espacios definidos; (e) La disponibilidad de los recursos necesarios y la posibilidad de gestionar institucionalmente estos, sin que se constituya en un obstáculo para su puesta en marcha; (f) La mirada institucional sobre la evaluación del espacio de taller. Estos puntos serán posibles organizadores del proyecto presentado por parte del docente del taller en el marco de lo solicitado.

La organización curricular de la escuela que amplía su tiempo escolar contempla espacios de enseñanza y aprendizaje que, en forma conjunta, fortalece las diferentes áreas del Diseño Curricular, incorpora otros saberes y se amplía con propuestas de enseñanza organizadas pedagógicamente; espacios que se piensan en el marco de la presentación de proyectos que abordan: acompañamiento al estudio, lengua extranjera, lenguajes artísticos, las tecnologías de la información y la comunicación, educación física, educación ambiental, educación sexual, actividades científicas y tecnológicas, entre otras; que se van enriqueciendo y reformulando en la puesta en acción del mismo en el taller.

En el caso de las escuelas de doble jornada, la escuela define una propuesta que debe por ser íntegra (unificada e integrada), más allá de que en un turno se desarrollen los espacios curriculares tradicionales y en otro turno los talleres.

El tercer momento refiere a la evaluación y defensa de los proyectos de taller. La Resolución 1000/13 C.G.E. en el artículo 116° establece pautas para la evaluación de proyectos para cubrir los espacios de taller. Las mismas deben ser contempladas a fin de la evaluación y defensa del proyecto. La escuela será la que establece los criterios pedagógicos de la convocatoria de manera consensuada y colectiva. Asimismo, se deben establecer los criterios de agrupamientos para la propuesta, sin perder de vista la particularidad del nivel primario. En ambas situaciones los criterios deben ser explícitos, concisos, claros y pertinentes, y comunicados según establece la normativa vigente.

El equipo directivo puede realizar una preselección de los proyectos, teniendo en cuenta los requisitos de la misma y su adecuación a lo requerido. Las propuestas de taller serán evaluadas en forma conjunta entre el supervisor escolar y el equipo directivo. En el caso de considerar necesario, estos equipos evaluadores pueden solicitar aportes al equipo técnico pedagógico de nivel y por su intermedio a los técnicos específicos de cada área.

Qu!

Los equipos directivos y el supervisor, serán además quienes acompañarán, asesorarán y monitorearán el desarrollo de la propuesta. Se proponen a continuación preguntas para tener en cuenta al momento de valorar el proyecto presentado¹.

En relación al docente y su proyecto de trabajo:

- ¿Conoce la organización de la educación primaria, su estructura y dinámica?
- ¿Conoce los principios de la ampliación de la jornada escolar? ¿Conoce la normativa vigente en relación a la ampliación?
- ¿Refleja el proyecto una visión general de la escuela del cual será parte?
- ¿Favorece instancias para el desarrollo de trabajo inter-área? ¿Menciona la importancia del contacto y trabajo con el docente de grado?
- ¿Los recursos y las estrategias que propone, son los que corresponden para su mejor puesta en marcha?
- ¿Qué lugar ocupan las TIC en el proyecto?
- En el caso de las propuestas para sexto año: ¿considera instancias de articulación con secundaria?
- ¿Es de interés para la comunidad? ¿Dicho proyecto fortalece la integración escuela-comunidad?
- ¿Aporta a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje que la escuela pretende?
- ¿El proyecto amplía el universo cultural, acercando a nuevos saberes?
- ¿La formación del docente es acorde a los criterios que se establecieron para la elección de los proyectos?

Una segunda dimensión tiene que ver con la áulica. Para que el proyecto comience a materializarse necesita visualizarse en un plan de acción encuadrado en diferentes tiempos.

Es imprescindible considerar que el proyecto en sí mismo es tanto aquello que se escribe como aquello que se vive. El proyecto se piensa, se elabora con un propósito específico que debe ser revisado, ajustado y ampliado cuando se vuelve acción y propuesta didáctica en el aula. En este nuevo momento, el de la acción en el taller mismo, es decir en la práctica se requiere de profundización, revisión, planificación que tiendan a la mejora del proyecto inicial en relación a lo que el grupo necesita, los imprevistos, las definiciones institucionales, entre otros. Se piensa en un proyecto flexible, móvil y abierto favoreciendo al aprendizaje de los estudiantes.

Las preguntas que a continuación se detallan pretenden ser orientaciones de dicho plan de acción:

- ¿Tiene su planificación, secuenciación de contenidos y actividades, desarrollo y evaluación de la enseñanza acorde al nivel? ¿Tiene vinculación con los núcleos de aprendizajes prioritarios, diseño o documentos curriculares del nivel?
- ¿Propone un abordaje de contenido con coherencia epistemológica, disciplinar y didáctica?
- ¿Está centrada en el niño/a, sus conocimientos y experiencias previas?
- La propuesta ¿se presenta de manera coherente en relación con los objetivos que plantea y cómo concretarla?
- ¿Propone instancias de aprendizaje apropiadas para que el mismo integre actividades y estrategias significativas e innovadoras?
- ¿Propone actividades que permitan el aprendizaje en grupos heterogéneos, considerando la inclusión de los alumnos y las alumnas con capacidades diferentes?

¹ Las mismas son orientativas, sin pretensión de exhaustividad.

- ¿Incentiva las producciones individuales y grupales?
- ¿Fomenta la cooperación?
- ¿Plantea las actividades de aula como tareas comunicativas, más que como ejercicios de práctica intensiva descontextualizada?
- ¿Propone instancias de juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, socio-cultural, motor y social?
- ¿Qué lugar ocupa el cuaderno del niño? ¿Lo considera como un medio de materializar el proceso de enseñanza y aprendizaje tanto para ayudar al alumno y la alumna a reflexionar, como para tener una constancia de su progreso y permitir oportunidades eficaces de autoevaluación?

Entre la dimensión institucional y la dimensión áulica

Para los equipos supervisivos y directivos los desafíos que se presentan son:

- Continuar acompañando a los docentes de taller al momento de pensar propuestas y concretarlas, aportando su visión general sobre la escuela y velando por la coherencia interna del trabajo docente como un todo;
- Orientar a los docentes de taller tanto en normativas y documentos generales - leyes, resoluciones, NAPs y Diseños Curriculares - como el proyecto institucional de la escuela;
- Supervisar, en el caso de Lenguas extranjeras, la inclusión de propuestas desde los enfoques: comunicativos, por tareas y lúdico, atendiendo a su vez, a la perspectiva plurilingüe e intercultural de la enseñanza de las lenguas extranjeras;
- Alentar la organización de espacios para socializar las producciones de los talleres y la presentación de nuevas propuestas enriquecedora y focalizadas en nuevos desafíos pedagógicos que fortalezcan las trayectorias de los niños y niñas, hacia el interior de la escuela, como con otras escuelas y comunidad poniendo de esta manera en valor, las diferentes experiencias que suceden en las escuelas.

Planificación y/o diseño de propuestas pedagógicas a cargo del docente de taller

La planificación de los talleres integra contenidos específicos que necesitan ser programados. Hacia el interior del taller, se planifican los encuentros para los cuales se deberá pensar el tema, la descripción de la tarea final, los objetivos comunicativos y los contenidos necesarios para completar la tarea. Se pretende que el alumno y la alumna pueda comprender, expresar, interactuar y mediar de manera escrita, oral, artística, expresiva en un contexto determinado, con un propósito específico y que esta tarea sea relevante y significativa para él.

Al planificar, han de considerarse algunos interrogantes que orientarán la organización de la propuesta. La pregunta central debe enfocarse en la especificidad del área de saber que se pretende incorporar, su vinculación con el proyecto curricular de la escuela y los propósitos pedagógicos que movilizan la incorporación de ese espacio². Algunas de las siguientes preguntas sirven de orientación: ¿por qué? ¿para qué? ¿a quiénes se dirige la propuesta?, ¿qué? ¿cómo? ¿con qué? ¿cuándo? ¿cómo monitorear y evaluar los aprendizajes? Estas permitirán justificar las acciones que se pretenden en el marco de la fundamentación, de los propósitos, teniendo en cuenta los destinatarios (reagrupamientos), contenidos, enfoques metodológicos, estrategias y actividades, vinculación y articulación con otros espacios curriculares, recursos, tiempos y espacios de desarrollo y evaluación respectivamente. Estas decisiones no serán definitivas, sino flexibles para que así se habilite la reorganización de la propuesta de cada taller.

² Es importante mencionar que todas las propuestas tienen que anclar en un espacio curricular y desde ahí vincularse con otros.

Finalmente decir que la flexibilidad y la retroalimentación son características intrínsecas a tener en cuenta al momento de enriquecer la propuesta pedagógica planteada. Para complejizar estas ideas invitamos a remitirse al marco general del Diseño Curricular, en su apartado "La planificación como recurso para anticipar y revisar prácticas".

El docente concebido como un profesional de la educación reflexivo y crítico debe poder dar respuesta a varios interrogantes: ¿Su propuesta de enseñanza reconoce fundamentos teóricos explícitos y actualizados? ¿Es reproducción de las costumbres de la escuela? ¿Es fruto de la improvisación? ¿Es adecuada para el grupo escolar? ¿Cómo lo sabe? ¿Tiene en cuenta las dificultades que presentan los niños frente al aprendizaje? ¿Las tiene en cuenta para discriminar buenos y malos desempeños o para proponer formas diversificadas de intervención docente? ¿Propone actividades que permitan a todos los niños apropiarse del contenido? ¿Valora las tareas que facilitan la construcción del conocimiento en el grupo? ¿Recupera los aprendizajes con la intención de que los niños reflexionen sobre la tarea realizada? (Botte, 2016).

Organización curricular del taller

La propuesta del formato taller debe tomar como base los diseños para el nivel, y según las necesidades de aprendizaje de los alumnos y las alumnas, considera la intensificación de contenidos, el tratamiento de contenidos no desarrollados en el Diseño Curricular y aquellos que se consideran necesarios para el tratamiento de problemáticas que mejoren el aprendizaje y la formación integral del niño y de la niña. Sin dejar de lado las recomendaciones enunciadas en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante NAP) o en otros materiales curriculares elaborados por el Consejo General de Educación y el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Las pautas de organización deben estar fundamentadas con sustento teórico y pedagógico explícito; y sostenerse desde la definición de contenidos a abordar, con estrategias y objetivos claros, coherentes y remitir a enfoques sólidos que miren al niño/a en su integralidad.

Toda planificación en formato taller requiere de una organización del tiempo, en espacio propio, en torno a un conocimiento socialmente construido y validado culturalmente. El mismo ha de cumplir algunos requisitos:

- 1) Estar orientado en función de los propósitos institucionales y las metas pedagógicas de la institución, con una clara intencionalidad formativa, con un contenido sistematizado, organizado y sostenido;
- 2) Definir la especificidad del taller y las propuestas de trabajo en función del objetivo que se persigue, en tanto debe:
 - Establecer e incluir el desarrollo de estrategias de vinculación con otros contenidos de la caja curricular.
 - Estar pensado en función de la comunidad de aprendizaje.
 - Flexibilizar el trabajo en agrupamientos, vinculando las potencialidades de los niños y las niñas, los intereses y los objetivos pedagógicos. Los criterios de trabajo grupal y reagrupamiento han de ser en función de los progresos, intereses y necesidades de los alumnos y las alumnas, y de la propuesta de desarrollo. La organización de los agrupamientos y la previsión de estrategias y dinámicas flexibles son fundamentales para el desarrollo de las actividades de un taller.
 - Dar lugar a la acción/reflexión acerca del trabajo requiriendo la participación activa de todos los integrantes.

- Considerar una evaluación en proceso, desde el seguimiento y valoración consensuada de los aprendizajes de los niños y niñas en función de la propuesta ofrecida.

Tal como lo expresa Sandra Nicastro pensar la complejidad educativa en estas casi dos décadas del Siglo XXI implica:

Atender la dificultad, la incertidumbre, la duda, la multireferencialidad del campo en el cual las relaciones unicasales y lineales no alcanzan para dar cuenta de la dinámica y dramática del mismo. La aparición de la idea de consenso como resolución de todos los males y, desde allí, el borramiento de toda posibilidad de accionar político es una salida en falso que se reitera con frecuencia (2006).

Evaluación y seguimiento de los espacios de taller

Es central que los espacios sean evaluados *en proceso*, desde una perspectiva *formativa*. En relación a esto, se sugiere la utilización de un registro sistemático del desarrollo de los talleres; donde estudiantes y docentes puedan registrar sus avances, sus progresos, las dificultades, las construcciones y deconstrucciones de conocimientos.

Otra posibilidad es el uso de portfolios, estrategia de trabajo que propone que docentes, alumnos y alumnas realicen una "colección de trabajos que cuenten la historia de sus esfuerzos, logros, progresos en una determinada área del conocimiento. Para ello se requiere de la implicación activa del estudiante y de su reflexión en dichos trabajos" (C.G.E., 2011a, p.8).

Estos registros serán insumo para comparar lo planificado con lo implementado, para evaluar las decisiones respecto de imprevistos, fortalecer las decisiones en torno a la manera de agrupar, las estrategias utilizadas y la calidad de los aprendizajes, entre otros. Además, al momento de decidir sobre la continuidad del taller, permitirán tomar decisiones respecto de la direccionalidad de las propuestas pedagógicas.

La decisión de cómo y qué enseñar a nuestros niños y niñas no es una tarea sencilla. Tanto docentes como equipos directivos y supervisores, tienen el complejo desafío de trabajar juntos posibilitando que se concreten las propuestas.

Por último, recordar que la presentación de propuestas de trabajo y escritura y elaboración del proyecto debe ser original y única, y esto implica cierto trabajo artesanal que excluye de todas las formas posibles el copiar y pegar.

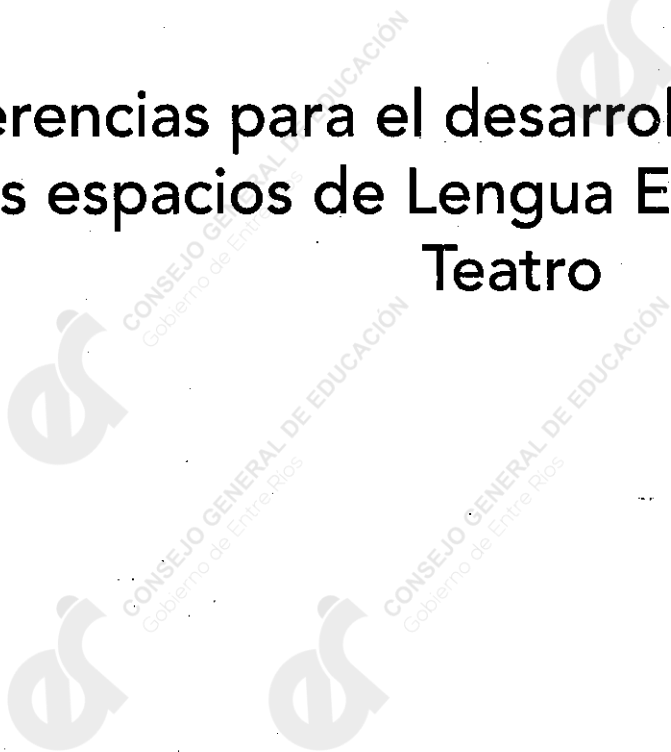
Bibliografía consultada

- Assmann, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid, Narcea.
- Botte, E. (2016). *Clase Nro. 1. Un espacio de reflexión didáctica*. Módulo Taller de escritura académica. Especialización Docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Consejo General de Educación-Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos. (Res. CGE N° 0475, 2011).

- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos. (2011a). *Transformación de las Prácticas de Enseñanza. Algunas recomendaciones*. Entre Ríos.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria. (2016). *Recomendaciones y orientaciones para las escuelas que resignifican su tiempo escolar*. Entre Ríos.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Resolución N°1000, 2013.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Resolución N° 0355, 2012.
- Escudero Muñoz, J.M. (2012). La Educación Inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*. Vol. 30 n°2, pp. 117.
- Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela: exploraciones acerca de lo ya sabido*. Ed. Homo Sapiens. Rosario (Argentina)
- Storino, S. (2012). *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Tedesco, J. (2011). *Los desafíos de la educación básica del siglo XXI*. Revista Iberoamericana de Educación, (55), pp. 31-47.



Sugerencias para el desarrollo de contenidos
en los espacios de Lengua Extranjera Inglés y
Teatro



El taller de inglés como lengua extranjera

En la provincia de Entre Ríos, desde 2008 el taller de lengua extranjera inglés es uno de los espacios dentro de la ampliación de la jornada escolar. Desde entonces, paulatinamente se ha ido implementando la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en escuelas de jornada extendida, doble jornada, jornada completa y jornada completa anexo albergue, dando respuesta así a lo establecido en la Ley Provincial de Educación en el Capítulo IV, Artículo 30, inciso B que señala:

Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana (2008).

Es importante poner en tensión a las lenguas extranjeras como contenido socialmente significativo para determinar el *que enseñar, por qué* y la significatividad de la propuesta de enseñar inglés a nuestros niños y niñas entrerrianos. En relación a esto, Unamuno (2012) afirma que:

Incluir el estudio de otra lengua les permitirá a los chicos y chicas complejizar su representación del mundo y de los pueblos que lo habitan, y, por ende, la de su propio lugar; incentivar su curiosidad por los otros y su deseo de comunicar; ampliar sus posibilidades expresivas, desarrollando competencias lingüísticas que propiciarán mejores desempeños en oralidad, lectura y escritura también en lengua española... les abrirá, en suma, nuevos caminos de aprendizaje (p. 8).

Cada institución necesita poner en diálogo los fundamentos y propósitos generales de la enseñanza de la lengua extranjera inglés y los propios de la institución. De ese debate institucional surgirán entonces los lineamientos que orientarán la propuesta de trabajo para el taller de lengua extranjera. La misma deberá adecuarse a la dinámica escolar y, sin desconocer los marcos normativos, atender el objetivo de provocar en los alumnos y las alumnas el deseo de aprender, de formularse preguntas, criticar, reflexionar, comprender y justificar saberes de lenguas extranjeras.

¿Qué enseñamos en este nuevo espacio?

Uno de los propósitos principales de incluir una lengua extranjera (en adelante LE) en el nivel primario es el de crear las condiciones para que los niños y las niñas puedan adquirir competencias comunicativas generales, de manera que puedan usar la LE creativamente en situaciones de interacción.

El aprendizaje de LE requiere entonces, una propuesta de enseñanza que integre las cuatro habilidades lingüísticas de comprensión y producción: la comprensión oral, la producción oral, la comprensión lectora y la producción escrita. El desarrollo de estas cuatro habilidades lingüísticas, más la reflexión sobre la lengua que se aprende y la reflexión intercultural, son los seis ejes propuestos en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (en adelante NAP) de LE. Desde la Dirección de nivel tomamos estos ejes como organizadores al momento de decidir qué enseñar en este taller. A continuación, desarrollamos cada eje.

En relación a la **comprensión oral** se espera que hacia el final del sexto año los niños puedan escuchar y comprender: consignas escolares en LE apoyándose de lenguaje gestual o íconos visuales; frases y expresiones básicas utilizadas habitualmente relativas a ellos mismos, su

familia y su entorno inmediato; frases y vocabulario sobre temas de interés personal, como son la información personal, familiar, sus pertenencias, sus amigos, su lugar de residencia, la escuela, el barrio.

Se propone también trabajar con textos ficcionales o no ficcionales en LE retomando las habilidades de escucha y comprensión de la lengua materna, es decir, identificar la situación comunicativa, los interlocutores y el tema principal; formular hipótesis a partir de palabras o expresiones, del tono de voz, los gestos; construir significados valiéndose de objetos y soportes visuales, solicitando repetición, aclaración o reformulación.

En relación a la **producción oral** se espera que, hacia el final de su trayecto escolar, los alumnos y las alumnas puedan: participar en situaciones comunicativas propias del contexto escolar, es decir, saludar, solicitar aclaraciones, repeticiones, preguntar por significados, pedir permiso, manifestar estado de ánimo; participar en intercambios breves para solicitar y brindar información personal, hacer invitaciones, responder a ellas, responder y preguntar por intereses y opinión, expresar acuerdo o desacuerdo; realizar descripciones sobre sus actividades y la de su entorno más cercano, su familia, amigos, sus orígenes, costumbres, su escuela, el lugar donde vive, intereses personales, actividades diarias, utilizando un repertorio básico de palabras, frases, conectores y estructuras gramaticales simples.

En relación a la **comprensión lectora**, se habilitarán espacios para que los alumnos y las alumnas logren: comprender consignas escolares en LE; leer y comprender textos descriptivos, narrativos o instrucciones breves, de diferentes géneros discursivos relacionados con temáticas cercanas a los alumnos, de extensión y complejidad acorde al momento de escolaridad. Entre ellos sugerimos: anuncios publicitarios, menús, horarios, carteles, catálogos, invitaciones, mensajes de texto telefónicos, postales, instrucciones, correos electrónicos, folletos, historietas.

Al momento de trabajar los diferentes textos en LE se pondrán en acción estrategias comunes a la lengua materna: anticipar, pensar hipótesis, identificar el género, explorar los elementos paratextuales, buscar la información solicitada por el docente (general o específica), confirmar o modificar hipótesis, construir significado a partir del contexto.

La resolución de dificultades que se puedan presentar será mediante la consulta al docente, diccionarios o recursos tecnológicos. Se espera también que, para este nivel, el niño pueda reconocer la lectura en LE tanto como posibilidad de apertura del universo cultural, como también fomentar su disfrute.

En relación a las **producciones escritas** que realicen los estudiantes se ha de incentivar que las mismas sean instancias de aproximación graduada y progresiva a la escritura de textos breves, de forma individual o grupal, de géneros conocidos por los niños y niñas y que han sido trabajados previamente con el docente del taller, en soporte físico o digital. A su vez, se espera que puedan escribir oraciones para dar información personal, describir personas y lugares, expresar sentimientos y opiniones, atendiendo a las características de la LE, usando los conectores y los signos de puntuación que corresponden.

En relación al eje **reflexión sobre la lengua que se aprende**, proponemos que durante el segundo ciclo se trabaje sobre las diferencias básicas entre las dos lenguas. Mencionamos entonces el trabajo sobre la no correspondencia entre fonema y grafema; el uso de mayúsculas; el orden de las palabras; la existencia de cognados y falsos cognados; y los signos de puntuación. También sugerimos trabajar las similitudes que puedan proporcionar bases para formular criterios significativos sobre la lengua que se aprende.

Finalmente, en relación al eje **reflexión intercultural**, los NAP-LE proponen que al momento de pensar la propuesta de enseñanza se contemple la especificidad de los propios elementos de la LE desde una perspectiva intercultural y plurilingüe. Como enuncian los NAP-LE, esta manera de entender la enseñanza de una LE apunta a tomar visibles las relaciones entre las lenguas y culturas que están o podrían estar en la escuela y sensibilizar hacia la pluralidad constitutiva de las lenguas y las culturas.

Con este objetivo, incorporamos a la propuesta de enseñanza de inglés como LE, aspectos interculturales de la lengua y las prácticas sociales, en particular de los países donde el inglés es lengua materna, pero también de los países donde el inglés es segunda o lengua extranjera. Sugerimos se posibiliten instancias de trabajo donde los niños y las niñas observen expresiones culturales y formas de la vida cotidiana: vestimenta, comidas, festividades, música, tiempo libre, estudio, entre otros. Así, trabajaremos el habla, la escucha, la lectura y escritura utilizando contextos variados.

Desde esta premisa, los NAP de LE privilegian tanto el saber de y sobre las lenguas y el lenguaje, como la formación de ciudadanos/as respetuosos/as de las diferencias lingüísticas y culturales favoreciendo actitudes que promueven nuevas formas de ser y estar en el mundo y de situarse frente a la diversidad sociocultural y lingüística. (NAP-LE, 2012)

Al momento de elegir temas que darán sentido a las instancias comunicativas y que se trabajarán en las distintas unidades didácticas, se tendrán en cuenta tres niveles: (1.) Yo. (2.) *Mi mundo más cercano*. (3.) *Nosotros y el mundo*. Dentro del primer aspecto, se incluirán las experiencias que requieran de la expresión individual del estudiante: lo que es, lo que siente, lo que le gusta, cómo siente, su origen. Dentro del segundo nivel, se podrá trabajar el reconocimiento del niño como parte integrante de un grupo que lo contiene y caracteriza (familiar, social, escolar), así como la integración y el posicionamiento dentro del mismo. Finalmente, los temas elegidos dentro del tercer nivel pondrán foco en el sentido de pertenencia a una cultura y la diversidad cultural, social. Estos tres niveles se trabajarán de manera interrelacionada y conjunta y se irán complejizando a medida que los estudiantes avancen en su trayecto escolar.

La constitución de las escuelas en espacios públicos democráticos, mantiene la necesidad de articular el currículum con situaciones problemáticas vinculadas con el contexto vivencial, de la familia, de lo local, de la sociedad y de lo universal como un todo al que se debe comprender, enfrentar y sobre el que actuar críticamente en pos de una ciudadanía activa. El conocimiento y la formación aportan comprensión a estos complejos problemas (Lugo, 2011).

Es importante mencionar que estos saberes sobre la lengua no están aislados. "La didáctica de las lenguas actual postula que las lenguas se aprenden, por un lado, haciendo cosas con ellas y, por otro lado, en relación con otros contenidos no lingüísticos" (Unamuno, 2012). Se sugiere realizar actividades que aborden contenidos interáreas, vinculando lo específico de la LE con los contenidos de otros espacios curriculares, haciendo viable la construcción del conocimiento.

Por último, recordar que es un desafío del nivel primario junto con secundaria trabajar en la articulación entre ambos niveles. Esto debe ser tenido en cuenta al momento de organizar los contenidos, los cuales deben favorecer la continuidad de la trayectoria del niño.

Posibles Enfoques de Abordaje: recomendaciones metodológicas.

"En los últimos años se ha generado un creciente interés en la enseñanza y el aprendizaje temprano de las lenguas extranjeras. El aprendizaje de una lengua extranjera puede darse en contextos institucionales (la escuela, el jardín de infantes, un instituto o academia de idiomas, etc.) o informales (el hogar, a través del contacto social con hablantes de otras lenguas, etc.) Estos diversos contextos presentan características particulares que condicionan y definen el modo en el cual las lenguas son aprendidas, los usos para los cuales se aplican, y las repercusiones que esto tiene en la relación del individuo con sus lenguas" (Banfi, 2010, p. 13).

La enseñanza de una LE tiene una larga historia en cuanto a los enfoques, métodos y técnicas para enseñar. El área ha transitado un largo camino partiendo desde el método clásico basado en la enseñanza de reglas gramaticales y memorización de vocabulario hasta llegar a un enfoque comunicativo que prioriza la concreción de tareas comunicativas. Mucho tiempo se dedicó a la búsqueda de un método ideal que lograra exitosamente enseñar una LE en contextos formales; sin embargo, David Nunan sintetiza la discusión afirmando que:

It has been realized that there never was and probably never will be a method for all, and the focus in recent years has been on the development of classroom tasks and activities which are consonant with what we know about second language acquisition (1991, p.210).

Se ha descubierto que nunca hubo y probablemente nunca habrá un único método para todos. El enfoque en los últimos años ha sido en el desarrollo de tareas y actividades que son coherentes con la adquisición de una segunda lengua.

(Nuestra traducción)

En consecuencia, en la actualidad se habla de la era de post-métodos, en la cual se priorizan principios y *enfoques* que orientan la enseñanza de una LE y estrategias macro, como, por ejemplo: maximizar las oportunidades de aprendizaje, facilitar la negociación, favorecer la reflexión intercultural y promover la autonomía del estudiante. Específicamente para la enseñanza del inglés como LE, se encuentran vigentes dos enfoques de trabajo que responden a las necesidades actuales de nuestras escuelas y se adaptan a la modalidad de taller: el enfoque comunicativo y el enfoque basado en tareas.

Para el **Enfoque Comunicativo** (Communicative approach), la comunicación o competencia comunicativa tiene un papel central. Para definir el concepto de competencia comunicativa adherimos a Ricci quien cita a Hymes (1972) y enuncia:

El concepto de competencia comunicativa hace referencia al conocimiento que permite utilizar el lenguaje como instrumento de comunicación en un contexto social determinado. Es decir, es un concepto dinámico, basado en la negociación de significado entre los interlocutores, aplicable tanto a la comunicación oral como a la escrita, que se actualiza en un contexto o situación particular...esta capacidad abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla, por lo tanto, la adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones de los sujetos y la acción que es, a la vez, una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias (2011).

Para este enfoque la gramática es explicada de manera deductiva o como un elemento sobre el cual reflexionar luego de utilizar la lengua que se aprende. La técnica de trabajo en pares

y grupos es muy utilizada. El alumno tiene un papel central en el proceso de aprendizaje y el docente adquiere el rol de facilitador de ese proceso. En la selección de contenidos a enseñar, se diferencian aquellos que se espera que los alumnos y las alumnas puedan producir, de aquellos que simplemente reconocerán. Los errores son parte del proceso y considerados como una oportunidad para reflexionar y aprender, adquiriendo un valor constructivo (Banfi, 2010, pp. 29-30).

Lee y VanPatten (2003) amplían indicando que la enseñanza enfocada en la comunicación requiere elegir a su vez estrategias de enseñanza comunicativas, que van más allá de enseñar vocabulario y gramática para luego hacer hablar a los estudiantes de algo utilizando lo aprendido. Enseñar un lenguaje comunicativamente exige un trabajo más profundo del docente, quien antes de planificar tiene que reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Qué entendemos por comunicación en el marco de la enseñanza de una LE?
- ¿Qué lugar ocupa la comunicación en la estrategia pedagógica?
- ¿Qué quiere y le interesa comunicar al alumno? ¿Cómo quiere comunicarlo?
- ¿Cómo se incluyen los intereses y deseos de los estudiantes en la didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de la LE?
- Muchas veces se relaciona el término comunicación con la habilidad de hablar (comunicación=conversación), pero ¿qué pasa con la escucha, la lectura y la escritura como actos comunicativos?

Este posicionamiento implica tener siempre presente que enseñamos para que nuestros estudiantes puedan comunicar información, opinión, deseo e interés. Enseñamos comunicativamente, es decir, escuchando, leyendo, hablando y escribiendo en inglés sobre temáticas relevantes contextualizadas.

El segundo enfoque es el **Enfoque basado en Tareas** (Task-based approach) el cual se caracteriza por focalizar en la concreción de una tarea por sobre el lenguaje que utilizamos para realizarla. Esta tarea siempre tiene como propósito el comunicar, expresar algo utilizando la LE. Al planificar, el docente del taller primero presenta la tarea y contextualiza al grupo. Para realizarla los alumnos y las alumnas necesitan tener conocimientos sobre ciertos elementos lingüísticos (vocabulario, estructuras gramaticales, tipo de textos, etc.), concluida la tarea se genera una instancia de reflexión y se sistematiza lo trabajado para afianzar los conocimientos y permitir su aplicación en otro contexto (Banfi, 2010, p.30).

Un tercer enfoque posible es el **Enfoque Lúdico**, aunque no es específico para el abordaje de LE, tiene su potencialidad en que incorpora el juego como estrategia didáctica para que el contacto con el inglés sea atractivo, natural y despierte en el alumno la curiosidad y disponibilidad para la construcción de significados.

Enfoque lúdico son todas aquellas actividades didácticas, amenas y placenteras desarrolladas en un ambiente recreativo y cuyo impacto pedagógico promueve el aprendizaje significativo que se planifica a través del juego. Una propuesta lúdica debe incorporar juegos didácticos, títeres para narrar y dramatizar cuentos, canciones acompañadas de gestos y pantomima; además de otras experiencias pedagógicas que incentiven al niño o niña a explorar, investigar, descubrir, organizar y conocer su entorno mediante el uso de la LE (Alcedo y Chacón, 2011, pp.69-76).

Para la enseñanza y el aprendizaje de una LE los juegos didácticos constituyen herramientas pedagógicas de extraordinaria relevancia. El juego lingüístico definitivamente propicia la asimilación consciente y entretenida de conocimientos. A su vez, incluir juegos a la propuesta de enseñanza aporta a la construcción de un mejor vínculo entre el docente del taller y

los alumnos. Los juegos pueden ser utilizados en distintos momentos de la clase (no solo hacia el final de la misma) siempre incorporándolos de manera programada, en correspondencia con los objetivos de la planificación, teniendo en cuenta las características de los alumnos y las alumnas, su edad, intereses y necesidades ... sin olvidar que su aplicación exige una adecuada orientación metodológica y organización de la clase (Díaz Sandoval, 2012).

En relación a la incorporación de juegos, la Ley de Educación Nacional, en el Artículo 27, inciso K menciona como objetivo de la Educación Primaria el "promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social". En tanto es necesario que la propuesta general de trabajo considere momentos en donde el niño juegue, cante, dibuje, baile, sea invitado a ser niño, desde las cualidades propias de la infancia.

Teniendo en cuenta sendos enfoques, se establece que, para la enseñanza de una LE en nuestro contexto entrerriano, la modalidad sugerida es la planificación del taller por proyectos en el marco de un enfoque comunicativo basado en la realización de tareas, que a su vez incorpore actividades lúdicas. Es decir, lograr una triangulación e integración de enfoques recuperando los mejores aportes de cada uno.

Situaciones de enseñanza.

En los NAP de lenguas extranjeras se propone que la escuela ofrezca situaciones de enseñanza que contemplen:

La especificidad de los elementos propios de cada una de las lenguas incluidas enfatizando, desde una perspectiva intercultural y plurilingüe, la dimensión formativa de la enseñanza de LE, es decir, su papel en la educación lingüística, el desarrollo cognitivo y los procesos de construcción de la identidad sociocultural de los/las niños/as y adolescentes, jóvenes y adultos/as de nuestro país (Res. CFE N°181, 2012, p.1).

En este sentido, las clases de LE deberán generar instancias en donde se reflexione acerca del lenguaje, su funcionamiento y uso en relación con la especificidad de la lengua que se aprende y con el español, la lengua de escolarización; instancias donde se fortalezca también el respeto por las lenguas revalorizando la cultura, las diversas formas de comunicarse, diferentes contextos y grupos de pertenencia; y proponer actividades en las cuales los niños disfruten de aprender una LE reconociendo la significatividad y la oportunidad de apertura a otros mundos que brinda (Resolución CFE N°181, 2012, pp.4-5).

Existen ciertas particularidades a tener en cuenta a la hora de pensar situaciones para la introducción de la LE. La edad de los niños y las niñas en este nivel implica que tienen una aparente facilidad para absorber nuevas palabras y oraciones en otra lengua, desinhibición y despreocupación por cometer errores, gran curiosidad por lo que se plantea como diferente, y enorme plasticidad a la hora de imitar sonidos de lenguas distintas a la que impera su medio. Sin embargo, también existen limitaciones en cuanto al nivel de desarrollo conceptual y de habilidades lingüísticas generales que pudieran ser aplicables o transferibles al aprendizaje de una LE (Banfi, 2010).

Teniendo en cuenta las características generales del nivel, desde este equipo se sugiere generar espacios para la concreción de:

Instancias de intercambio para el desarrollo de la escucha y el habla.

Es importante que se propicien experiencias relacionadas con la escucha y el habla en LE en el aula. En un principio los alumnos y las alumnas reproducirán palabras y frases sencillas para

gradualmente desarrollar la habilidad de interactuar en contextos y situaciones más complejas y utilizar la LE como vehículo de comunicación en el aula.

Surge frecuentemente la discusión sobre el uso exclusivo de la LE en la clase. Banfi (2010) menciona que, si bien éste puede ser el objetivo a largo plazo, no es conveniente adherir a esto de manera inflexible debido a que, si bien para algunos niños puede ser un juego, para otros puede resultar intimidatorio y causar efectos negativos.

En relación al uso de lengua materna en la clase de LE, consideramos que *hablar en español en la clase de inglés* puede aportar al proceso de enseñar y aprender una LE, por ejemplo, en instancias de reflexión sobre la lengua que se aprende y temáticas interculturales, fortalecer el vínculo entre el docente del taller, los alumnos y las alumnas, y en algunos casos también, para traducir y clarificar un significado. En relación a esto, mencionamos que existen (y se sugieren) otros recursos además de la utilización de la lengua materna para establecer significados entre los cuales encontramos: el uso de gestos, mímicas, sinónimos, antónimos, cognados, dibujos en el pizarrón, láminas, objetos reales (realia), definiciones simples basadas en vocabulario conocido de LE y la deducción a partir del contexto.

Instancias de intercambio para el desarrollo de la lectura y la escritura.

Al igual que en el ítem anterior, es fundamental que la propuesta de enseñanza considere abordar la lectura y escritura en LE desde un comienzo. En un primer encuentro con la nueva lengua, se espera que los estudiantes desarrollen principalmente la comprensión y expresión oral para luego sí, progresivamente avanzar hacia la lectura y la producción escrita.

Similar a lo que sucede con la alfabetización en la lengua materna, muchos de los problemas que debilitan las propuestas de enseñanza de la LE, están relacionados con que generalmente los docentes del taller inician con la enseñanza de letras y palabras sueltas, vacías de significación y contenido.

En este sentido, es fundamental que exista coherencia en la propuesta de LE con las perspectivas actuales en relación a la alfabetización en la lengua materna, es decir, propuestas pedagógicas fortalecidas mediante el trabajo a partir de textos. El docente del taller no solo debe tener conocimiento del Diseño Curricular Provincial para el espacio curricular Lengua, sino que también necesita trabajar articuladamente con el docente a cargo de este espacio curricular sabiendo que existen puntos de encuentro que deben ser retomados por ambos espacios curriculares.

Investigaciones en el campo de la didáctica sostienen que los estudiantes de LE usan la lengua materna como anclaje para comparar y abordar lo nuevo. Proponer actividades que consideren esta afirmación, ayudará enormemente a los niños y las niñas a consolidar lo aprendido. El docente de LE debe saber, conocer y trabajar retomando los conocimientos en la lengua materna de los estudiantes.

En relación a las producciones de los alumnos y las alumnas es importante incluir en la propuesta anual instancias de socialización de los textos escritos mediante diversos soportes y en diferentes espacios de la escuela (posters, afiches murales, carteles).

Instancias de trabajo con vocabulario y gramática.

La planificación debe incluir actividades que posibiliten al niño aprender, practicar, reciclar y ampliar vocabulario y gramática en contextos significativos. En relación al vocabulario, para elegir qué tipo de significado se trabajará se debe considerar el grupo y sus características. En

relación a la gramática, se sugiere trabajar en contexto, en uso, en el discurso, comunicativamente y no de modo abstracto.

Para conocer una LE es necesario aprender sus palabras y las reglas gramaticales que rigen las combinaciones para formar oraciones. Se trata de un conocimiento necesario, pero no suficiente. Es importante no enseñar palabras sueltas, descontextualizadas. Siempre que se usa la lengua se hace dentro de un texto y un contexto o situación comunicativa particular es por esto que presentamos los nuevos exponentes lingüísticos en contexto.

Input en la clase de LE

Para todas las situaciones que se propongan, se recomienda el uso de textos y que estos resulten accesibles, teniendo en cuenta la edad, intereses y el nivel de conocimientos lingüísticos. Estas muestras de la LE, orales o escritas, que los alumnos y las alumnas leen y escuchan durante su proceso de aprendizaje se denominan *input*. La cantidad y calidad de *input* que reciben será clave para el éxito de la propuesta.

En relación a la cantidad y frecuencia, se recomienda que se maximice el tiempo de clase ofreciendo *input* mediante estrategias didácticas tales como: usar frases para indicar rutinas (saludos iniciales, despedidas); fomentar el uso reiterado de frases frecuentes dentro del contexto áulico (pedir permiso, preguntar por significados, preguntar para comprobar el grado de comprensión, pedir repetición, dar consignas de trabajo); compartir canciones, rimas, adivinanzas, trabalenguas; planificar actividades para la lectura de textos literarios y no literarios, entre otros. Se recomienda que a medida que se avanza con la planificación, se retome y recicle el vocabulario trabajado.

En relación a la calidad, sugerimos que la nueva lengua aparezca en un contexto comprensible: *input comprensible + 1*, es decir, lo que saben, más lo que se propone que aprendan a través de la actividad (Banfi, 2010). Esto se debe a que si los alumnos y las alumnas no pueden decodificar lo que leen y escuchan, la simple exposición a la LE no resultará significativa ya que será percibida como ruido.

Posibles actividades para la clase de LE.

Lectura de cuentos, narraciones breves.

Como lo establece el Diseño Curricular Provincial para el área lengua "una de las experiencias que permite en la infancia tomar contacto con una lengua diferente a la cotidiana, con una función del lenguaje fuera de lo común es la experiencia de la literatura" (2011). Es necesario para ello planificar tareas de acceso a la información, así como también incentivar el disfrute de la lectura en LE, a partir de textos sencillos "con apoyo de ilustraciones, objetos, títeres y otros elementos que ayuden a contextualizar la historia" (Banfi, 2010, p.93). En muchos casos será necesario adaptar textos para modificar la extensión, su gramática y vocabulario. Los materiales de trabajo para la lectura se irán complejizando a medida que los estudiantes avancen en su recorrido escolar.

Rimas, adivinanzas y canciones.

Su utilización es un excelente recurso para trabajar aspectos como son la pronunciación, el acento y la entonación de la LE. También pueden ser utilizadas para marcar rutinas, revisar vocabulario, entre otros. Su incorporación en la clase de LE permitirá que se utilice la lengua de manera natural, espontánea y divertida, más aún si estas rimas son acompañadas con

movimientos gestuales, ya que los niños y las niñas demuestran un marcado interés en observar e imitar.

Juegos.

A una temprana edad, es muy probable que los estudiantes no tengan intenciones de aprender una LE. Por el contrario, si tienen la necesidad de jugar y divertirse. Tampoco tienen la necesidad de comunicarse en una LE, pero esta necesidad puede ser creada a partir de actividades recreativas que tengan un propósito lingüístico. Como consecuencia, "los niños estarán más interesados en el juego en sí y repetirán las fórmulas lingüísticas de manera más o menos automática, sin demasiada preocupación de que se trate de un idioma u otro" (Banfi, 2010, p.84).

Arte y expresión.

Incluir actividades que requieran el abordaje de los distintos lenguajes artísticos es de sustancial importancia. Sin embargo, al igual que con la incorporación de juegos, la propuesta debe ser pensada de manera que su objetivo principal no pierda de vista el contenido específico del desarrollo de la lengua.

Dramatización y personificación.

En primer lugar, se recomienda la incorporación de actividades en donde se trabaje la corporeidad, es decir, donde se ponga en juego el trabajo con el cuerpo y el espacio. Luego sí, se incorporará la dramatización en las clases de LE. Resulta necesario pensar y elaborar escenas para implementar el juego de roles (Role-play) dentro del aula que permitan a niños y niñas recrear y visualizar escenarios posibles y significativos en una situación dramática con personajes definidos y un conflicto a resolver.

Para cerrar, recuperamos el valor de pensar situaciones de enseñanza que consideren la socialización de las distintas producciones que surgen durante el taller, con compañeros, demás docentes y comunidad educativa. Como ejemplos de producciones posibles en el espacio de taller de LE inglés mencionamos: la realización de una obra de teatro, de títeres, la redacción de un cuento, la producción de un periódico escolar, una revista, un sitio web, el diseño de un afiche, diseño de imágenes, un folleto, una exposición oral, entre otros.

Las TIC en la propuesta de taller de LE.

Las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) tienen que estar en nuestras escuelas. Es fundamental pensar la enseñanza y el aprendizaje de una LE teniéndolas en cuenta, ya que son herramientas que junto con el lenguaje mediatizan nuestras relaciones con el mundo y nuestro actuar social.

Las TIC, y en particular Internet, posibilitan el acceso a materiales auténticos muy valiosos para la enseñanza de una LE que favorecen un entorno de aprendizaje altamente dinámico y participativo. Más aún, existen numerosas herramientas y aplicaciones que facilitan la tarea docente y atraen, motivan y asombran a niños y niñas, sin embargo, su implementación no puede ser improvisada. Aquí se apela a la responsabilidad del tallerista y su habilidad para saber guiar, orientar y seleccionar el recurso más adecuado para el desarrollo de las habilidades lingüísticas de sus estudiantes.

Las TIC representan un factor esencial al momento de pensar iniciativas novedosas en la didáctica de las lenguas, siempre y cuando, la propuesta pedagógica se beneficie de las

condiciones que los recursos digitales posibilitan. Entonces, para la incorporación de TIC en la clase de LE se recomienda que la propuesta de trabajo refleje conocimiento por parte del docente del taller de:

- 1) Recursos específicos como programas, sitios web, aplicaciones, etc. y del hardware a utilizar.
- 2) El trabajo sobre las fuentes a las que se recurre y sobre sus usos y aplicaciones y pertinencia en relación a la propuesta de trabajo.
- 3) Las condiciones de la institución, recursos que dispone o no (infraestructura). En relación a este punto, se sugiere promover y explicitar acuerdos institucionales, y modificar si es necesario, el uso de las tecnologías y dispositivos móviles dentro del aula.
- 4) Qué se entiende por enseñar con TIC, descartando una perspectiva meramente instrumental que subestima su valor formativo.

A modo de cierre

Hemos presentado en estas páginas enfoques, metodologías, actividades que responden a los lineamientos educativos nacionales y provinciales, pero fundamentalmente a una manera de entender la enseñanza y el aprendizaje de inglés como lengua extranjera que nos parece valiosa y actualizada.

Desde este espacio se reconoce el trabajo de todas las escuelas entrerrianas y los equipos de supervisores, directivos y docentes, quienes a diario asumen con responsabilidad sus tareas, y lo hacen re pensando cada acción, y cada momento; valorando a cada actor interviniente en el proceso del enseñar y del aprender porque en definitiva como dice el autor Douglas Brown:

Every learner is unique. Every teacher is unique. Every learner-teacher relationship is unique, and every context is unique. Your task as a teacher is to understand the properties of those relationships and contexts. Then, using a cautious, enlightened, eclectic approach, you can build a set of foundation stones – a theory, if you will – based on principles of second language learning and teaching (Brown, 2007, p.410).

Cada alumno es único. Cada maestro es único. Cada relación alumno-profesor es única, y cada contexto es único. La tarea como maestro es entender las características de esas relaciones y contextos. Luego, utilizando un enfoque cauteloso, creativo, el docente puede construir los cimientos - una teoría, si se quiere - basados en los principios de aprendizaje y enseñanza de una segunda lengua.

(Nuestra traducción)

Bibliografía consultada

- Alcedo Y., Chacón C. (2011). El Enfoque Lúdico como Estrategia Metodológica para Promover el Aprendizaje del Inglés en Niños de Educación Primaria. *Revista Saber*, (23), pp. 69-76. Universidad de Oriente, Venezuela.
- Argentina. Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para las lenguas extranjeras*. (Resolución C.F.E. N°181). Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26.206, 2006.

- Banfi, C. (2010). *Los primeros pasos en las lenguas extranjeras: modalidades de enseñanza y aprendizaje*. -1ª ed.-. Buenos Aires: Ediciones Novedades educativas.
- Brown, D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* [Los Principios para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua]. -5ª ed.-. Pearson Education.
- Díaz Sandoval, I. (2012). El juego lingüístico: una herramienta pedagógica en las clases de idiomas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. [online] (7). Disponible en: <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/947> [Último acceso 5 jul. 2018].
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Consejo General de Educación-Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos. (Res. CGE N.º 0475, 2011).
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Ley de Educación Provincial N.º 9890, 2008.
- Lee y VanPatten (2003). *Making communicative teaching happen*. [Haciendo que la enseñanza comunicativa suceda]. McGraw Hill.
- Lugo, M. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. -1ra ed.-. Buenos Aires: Educ.ar S.E.
- Nunan, D. (2003). *Practical English Language Teaching*. McGraw Hill.
- Ricci, C. (2011). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje de inglés como lengua extranjera en el segundo ciclo de la escuela primaria*.
- Unamuno, V. (2012). *Propuestas para la enseñanza de lenguas: lenguas en plural*. -1ra ed.-. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sitografía sugerida para la consulta de los docentes del taller de lengua extranjera inglés

- Portal del Ministerio de Educación y el British Council con recursos como: juegos, cuentos, canciones, rimas.
<http://learnenglish.edu.ar/>
- Portal del British Council con juegos y material para descargar.
<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en>
Biblioteca del portal educ.ar con obras destacadas de la literatura universal en inglés. <https://www.educ.ar/recursos/131908/clasicos-en-ingles>
- Juegos online.
<http://www.eslgamesworld.com/>
<http://www.eslkidstuff.com/>
<http://www.gamestolearnenglish.com/speed-balls/>
- Artículos para profundizar la lectura de este documento.
https://www.pearsonelt.com/content/dam/professional/english/pearsonelt.com/TeacherResources/professionaldevelopment/HiH_expert_tips_Cooperative_learning.pdf
https://www.pearsonelt.com/content/dam/professional/english/pearsonelt.com/TeacherResources/professionaldevelopment/HiH_expert_tips_Engagement.pdf
- Actividades para descargar.
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/starting-primary>
<http://englishcornertime.blogspot.com.ar/>
<http://busyteacher.org/>

Los talleres de teatro en las escuelas primarias que amplían la jornada escolar

Prólogo

Inclusión del Teatro en las escuelas con más tiempo: una oportunidad

Con gran satisfacción encuentro la oportunidad de compartir con los colegas de Entre Ríos la inclusión de talleres de Teatro entre las ofertas educativas que integran la Modalidad de Jornada Extendida.

Posibilitar a los niños y niñas los aprendizajes que surgen de estas nuevas disciplinas, incorporadas a las ya existentes, evidencia un espíritu pedagógico abierto a las experiencias que, en el mundo, han mostrado satisfacer necesidades de desarrollo personal y colectivo y han permitido integrar nuevos modos de conocer a las tradicionales formas escolares de acceso al conocimiento.

Pienso en los talleres de teatro como una oportunidad, como una instancia de renovación, de integración de saberes, de exploración de las alternativas estéticas y de articulación de prácticas al interior de la institución escolar.

Las oportunidades son instancias transformadoras. Requieren compromiso, trabajo sistemático y reflexión sobre la acción. Es decir, solo son oportunidades en la medida en que todos los actores institucionales se involucren apasionadamente con la intención de que las experiencias educativas innovadoras resulten exitosas.

Los primeros son los docentes que tomen el reto de enseñar teatro en escuelas de jornada ampliada. Que deberán partir del convencimiento de que las disciplinas artísticas son formas de conocer, campos de conocimiento, tan valiosos y profundos como el saber científico; que el Teatro tiene la capacidad de integrar provechosamente las emociones, la sensibilidad, el pensamiento y la acción en la producción de hechos teatrales que interpelan a los espectadores y los reúnen en situaciones comunicativas únicas y que todos los conciudadanos están igualmente capacitados para apreciar, comprender y valorar las prácticas teatrales además de ser sujetos de derecho a la participación cultural existente en la región, en el país y en el mundo.

Los directivos de las escuelas beneficiadas por esta incorporación tendrán la oportunidad de fortalecer sus propósitos institucionales considerando todas las capacidades que el Teatro desarrolla en los alumnos, favoreciendo la articulación curricular pero sin desviar los objetivos de cada espacio. Será imprescindible que se propongan comprender el modo de producción específico de un taller de teatro, que acompañen las nuevas experiencias registrando los avances y las dificultades, pero para profundizar el sentido innovador, favorecer el intercambio entre docentes, la explicitación de las estrategias didácticas, las posibilidades de generar proyectos compartidos, sin que nadie pierda su identidad.

Un lugar especial en estas reflexiones merece la comunidad educativa atendida por las escuelas que incluyan teatro entre sus ofertas educativas. La práctica teatral convoca a la comunidad. La participación de los niños en la creación de situaciones, escenas y, eventualmente, obras dramáticas elaboradas desde los talleres, serán también una oportunidad convocante para acercar a las familias, a los habitantes de los barrios, a novedades culturales creadas desde sus propios contextos. Esta es una posibilidad extraordinaria para incrementar la participación y el acercamiento entre escuela y comunidad.

Desde una perspectiva más específica, el recorrido que se presenta para pensar, organizar, implementar y reflexionar sobre los talleres de teatro, parte de los avances que hemos realizado en los últimos 30 años a nivel nacional. Da cuenta de los debates conceptuales en el campo académico sobre la enseñanza del teatro en la escuela y presenta una selección de contenidos orientadores sobre los cuales deberán trabajar los talleristas, adecuándolos a sus realidades y contextos.

Como hemos sostenido en los espacios de formación profesional y de intercambio, es preciso sostener una actitud sostenida de profundización, capacitación y reflexión para que las oportunidades se conviertan en realidades superadoras.

Deposito mi confianza en quienes ahora se hacen cargo de esta nueva propuesta pedagógica para alcanzar resultados exitosos y aquilatar los conocimientos profesionales que construyan con esta implementación.

María Elsa Chapato
Tandil, 14 de julio de 2018

an!

Los talleres de teatro en las escuelas primarias que amplían la jornada escolar

El arte, se reconoce como campo de conocimiento, productor de imágenes ficcionales y metafóricas, que portan diversos sentidos sociales y culturales que se manifiestan a través de procesos de realización y transmisión de sus producciones. Expresándose en distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables que cobran la denominación de lenguajes artísticos (Res. CFE N°111/10 y Anexo 120/10, p 21. Modalidad de Educación Artística).

El teatro como manifestación cultural desde sus inicios está vinculado a lo sagrado, originado en diversas expresiones religiosas de los pueblos, expresando realidades y fantasías; utilizando el cuerpo y la voz para evidenciar, fascinar, entretener, denunciar, cuestionar a través de sus signos. Se trata de un lenguaje que ha estado presente como manifestación de diversas culturas y épocas con formas de organización y criterios estéticos diversos que han ido variando a lo largo de la historia. En este sentido, compartimos las afirmaciones de que "el teatro es un fenómeno que cambia según la época, el contexto y la sociedad particular en la que aparece. Además, tiene la capacidad de sintetizar la manera como cada cultura percibe la realidad" (Dubatti, 2009).

El teatro como lenguaje artístico en las instituciones educativas es ingresado como un lenguaje específico, capaz de promover competencias comunicacionales simbólicas y lingüísticas, apoyando desde su especificidad y posibilitando un nuevo saber significativo para el grupo de alumnos y alumnas. Es un recurso pedagógico valioso para producir -desde lo lúdico- la expresión y comunicación de sentimientos, valores e ideas, aprendizajes poco explorados en las áreas que se consideran centrales para la construcción individual y social. Puntualmente, "es un espacio que propone diferentes maneras de pensar, de escuchar, de mirar y comprender la realidad, educando en el respeto por la diversidad" (Trozzo, 1998).

El taller de teatro en la escolaridad primaria se presenta con el objeto de explorar, reflexionar, conceptualizar y contextualizar experiencias que desarrollen la capacidad de comunicar, de interpretar la realidad socio-histórica, la construcción del pensamiento crítico, poniendo en juego diversos procedimientos, la producción y el análisis en instancias individuales y/o grupales.

En este sentido, la incorporación del teatro al sistema educativo es una oportunidad creativa para concebir aspectos ligados a cada contexto sociocultural, a la historicidad, a las culturas y tradiciones, simbolizándose en el *hecho teatral*. Por hecho teatral entendemos el producto artístico, es decir la obra dramática representada. Así también la inclusión del teatro en la escuela es una posibilidad como fuente de conocimientos, con códigos que amplían el desarrollo de habilidades y competencias expresivas y comunicacionales en las trayectorias educativas de niños y niñas.

Sostenemos que se trata de un espacio por excelencia de carácter humanizador, con una función social y comunicacional que repercute dentro y fuera de los muros escolares, dado que habilita la expresión de la emotividad.

El teatro es algo que pasa en los cuerpos, el tiempo y el espacio... existe como fenómeno de la cultura viviente mientras sucede, dejando de existir cuando no acontece. El teatro dura lo que dura el acontecimiento irrecuperable, por eso la historia del teatro es la historia del teatro perdido (Dubatti, 2009).

Las producciones de experiencias artísticas en el ámbito escolar demandan la presencia de actores y espectadores. Estas instancias de ver y apreciar teatro deben estar facilitadas por las

instituciones educativas y las políticas públicas, promoviendo así el desarrollo del trabajo pedagógico sobre el eje de apreciación crítica.

En las escuelas primarias entrerrianas el lenguaje teatral se presenta como un espacio curricular a través de propuestas de enseñanza bajo la dinámica de "taller", que, desde hace unos seis años, se viene extendiendo y masificándose. Su abordaje se da a través de diversas propuestas dentro del Área Artística, donde el taller de teatro está anclado en la institución y va progresivamente incorporándose a cada PEI (Proyecto Educativo Institucional).

Dado que se espera que este espacio sea articulado y esté en diálogo con los demás espacios formativos, es necesario que se definan los criterios generales y los propósitos pedagógicos ligados al él, pudiendo los equipos directivos y/o docentes pensar y sostener pautas en relación a los contenidos/acciones/ propósitos comunes a abordar. En este sentido, cada institución ha de garantizar que se trabaje teniendo en cuenta la importancia de los procesos individuales y colectivos de los niños y las niñas, como por ejemplo la confianza individual y grupal, la exploración multisensorial, entre otros saberes.

Algunas propuestas para el aula

El taller de Teatro requiere de una enseñanza específica, donde la corporeidad, la grupalidad y lo comunicacional se deben abordar como transversales al desarrollo del lenguaje teatral, promoviendo el pensamiento crítico y metafórico. El desarrollo de esta práctica teatral ha de hacer posible la exploración diversos formatos teatrales en particular aquellos mencionados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (2008) tales como teatro de títeres, de objetos, de máscaras, de sombras, pantomima u otros.

Otro aspecto a considerar es la atención al entorno cultural de cada escuela, así como también a aquellos elementos y variantes que los docentes responsables del espacio de teatro pueden introducir para favorecer el recorrido formativo. Sin embargo, es importante recordar que los talleres de teatro poseen contenidos y desarrollos específicos, que están formalmente sugeridos en los NAP. Estos pueden explorarse en todo momento para fortalecer un trabajo sistematizado, organizado y progresivo apostando al desarrollo de habilidades y competencias propias del espacio y acorde a las edades y posibilidades de niños y niñas.

El teatro de títeres, de marionetas y de sombras: son formas expresivas cuyo eje es la transformación de los objetos, poniéndolos en acción, utilizando y explorando situaciones, personajes y estilos tales como: guantes, marionetas, de sombra, dedos, marionetas de viento, etc.

Contamos a favor con la aceptación/predisposición de los niños y las niñas hacia los títeres, lo que nos permite acercarnos a ellos/as y promover climas de confianza, como así también constituir esta propuesta de trabajo en una herramienta expresiva y de transmisión de conocimientos. La pertinente utilización del recurso, permite que los alumnos y las alumnas puedan desinhibirse, mejorar su lenguaje, enriquecer su vocabulario, crear situaciones y personajes, manipular objetos y disfrutar, experimentando así un nuevo espacio de confianza, expresivo y comunicativo. Este formato brinda un lugar para la transformación constante que lleva a la construcción de una nueva forma de observar, disfrutar, aprender y reflexionar.

Teatro de máscaras: desde la antigüedad las máscaras aparecen en ritos religiosos, íntimamente relacionados a los inicios del teatro. A lo largo de la historia se han usado para representar figuras legendarias, personajes sobrenaturales, simbólicos, burlescos y cotidianos que puedan "decir verdades con intención", marcando una distancia entre quien las porta y ellas

mismas. El teatro de máscaras, en su representación, se proyecta en la exploración del cuerpo, manejo de la energía y la emoción, invitando al público a observar y reflexionar sobre lo que se está contando:

La práctica en este formato permite crear y desarrollar una variedad de personajes y situaciones; manejar y reconocer el cuerpo, estimular la imaginación, construir desde la metáfora y desarrollar la capacidad expresiva. Se convierte así en una herramienta muy potente que amplía significativamente el universo expresivo. Por su creación estética y su contenido, se fusiona con la palabra, el cuerpo en movimiento y el mensaje a transmitir, haciéndolo con fuerza expresiva y estética.

Mimo-pantomima: es una forma teatral cuyos inicios se remontan a las fiestas dionisiacas donde el lenguaje corporal era el instrumento de representación exclusivo (Siglo VI). Son interpretaciones de situaciones reales o ficticias, que se realizan sin intervención de la palabra.

Entre el mimo y la pantomima radica una diferencia. En el mimo antecede la palabra, poniéndolo en un espacio poético donde el cuerpo en movimiento expresa sentimientos, conceptos, símbolos. La pantomima, en cambio, renuncia a la palabra y utiliza todos los recursos escénicos posibles para transmitir situaciones donde todo es imitable.

Estas formas expresivas en el espacio de teatro nos dan la posibilidad de reconocer el formato, de desarrollar las habilidades de observación y concentración, explorar las técnicas y recursos escénicos, promoviendo un autoconocimiento de la propia expresión corporal, elevar la autoestima, estimular la imaginación y la creatividad.

El teatro de objetos¹ aparece en la década de los '80 donde los objetos fueron corridos de su destino utilitario para ser llevados a escena. En palabras de Alvarado, "en su denominación de teatro de objeto pretendía ser más general y abarcativo que el más tradicional teatro de títeres o marioneta" (2015). Los objetos cotidianos son seleccionados para llevar a escena teniendo en cuenta: defectos, virtudes, funcionalidad, historia, encanto y debilidades, para luego ser interpretados de su condición de objeto, cargada de una nueva expresión metafórica.

El teatro de objetos nos permite, por su cualidad metafórica, la experimentación y producción de mensajes simbólicos, asistiendo al desenvolvimiento natural de los niños y las niñas, que se transforman en intérpretes invisibles, siendo ellos quienes le dan vida, tensión y sentimientos desde la exploración desde lo gestual, espacial, posibilidades expresivas, de concentración, de manipulación de objetos, de los recursos sonoros, lumínicos, visuales en diferentes contextos narrativos. La producción de esta forma expresiva, admite romper con la coherencia del espacio, tiempo, objeto y unidad de la fábula (principio, desarrollo y desenlace), encontrándose con nuevas relaciones que habilitan la generación de situaciones más complejas.

La intervención de estos formatos expresivos en el aula nos habilita el desarrollo de habilidades de observación, concentración, comprensión y comunicación metafórica. Además, introduce la posibilidad de que los niños y las niñas comprendan la diversidad de producciones del teatro como lenguaje.

La elección de estos formatos expresivos está presente en el espacio de teatro, como contenidos, dentro de un proyecto del taller. Pueden (y deben) profundizarse y orientarse teniendo en cuenta: el propósito definido, la viabilidad de realización, las características psicológicas y evolutivas de los chicos, el destinatario y el contexto institucional, barrial y cultural

¹ Podemos citar aquí a Tadeusz Kantor como uno de los referentes en la transformación de los objetos en escena.

para el cual se desarrollan. Habilitando a consolidar técnicas, situaciones dramáticas, y mensajes metafóricos.

Herramientas del lenguaje teatral y su relación con los aprendizajes

En relación al juego

El juego en el espacio escolar forma y ha formado parte de situaciones de enseñanza y aprendizajes casi exclusivos del área de educación física entendido como "un aporte inigualable en el proceso de socialización donde se forman actitudes y valores, por lo que se debe reforzar la cooperación en las actividades lúdicas.... El sentido lúdico está asociado al placer por el movimiento y por jugar, el cual favorece libre de los participantes y la interacción social" (CGE, 2012, p.530).

En este documento queremos sumar la perspectiva del **lenguaje teatral** atravesado por el juego² como recurso didáctico imprescindible, en tanto dramático o teatral³ que es transitado como vehículo de crecimiento individual y/o grupal, de forma espontánea; donde los niños y las niñas organizan, accionan, reflexionan y vivencian el paso entre la realidad y la ficción; iniciándose en las convenciones teatrales, protagonizando sus propios aprendizajes, conformando un espacio/tiempo único e irrepetible.

En palabras de Vega (1996) la relación entre **arte - juego - pensamiento** se reconoce en las propuestas pedagógicas, pero no siempre como práctica de producción colectiva o como estrategia que posibilita al niño percibir el mundo y pensar o diseñar soluciones alternativas a la realidad. El juego es contenido, estrategia o situación de enseñanza; por eso es importante valorar la presencia del qué, cómo y para qué del uso del juego y de los contenidos que implican su uso dentro del aula, del taller y de la institución.

El juego teatral se torna necesario en tanto organizador y socializador grupal, una práctica de producción colectiva en la cual se jerarquiza la cooperación y la solidaridad, se avanza progresivamente hacia la producción de formas más creativas, reflexivas e intencionadas y los alumnos incorporan así las convenciones teatrales⁴.

En relación al Texto dramático

Para el desarrollo del conocimiento específico del lenguaje y la lengua, podemos mencionar que hay otras formas de abordaje que distan de lo antes desplegado, ya que implican necesariamente poner en funcionamiento otros procesos intelectuales relacionados con la **comprensión e interpretación** de obras de teatro. El desarrollo de estos procesos, posibilita el análisis interpretativo del texto a partir de lo cual es posible: resignificarlo, identificar a qué género teatral pertenece.

Además, permite indagar sobre el momento histórico y cultural de su producción, así como el contexto que se recrea en la obra, y que posibilita conocer lo geográfico, la época, historia, costumbres, valores sociales, modos de expresarse a través de las acciones, el vestuario,

² El juego teatral se aprende, se comparte y se vive. Es juego de ficción, ficción de la realidad nueva que produce. El hecho dramático, el hecho simbólico, que se concreta en el espacio de juego o espacio escénico, estableciendo un puente entre la realidad y la ficción. (Vega, R.; 1994).

³ Juego dramático / juego teatral: ambas deben contener conflicto. La diferencia radica en que, en el juego dramático no está implícita la presencia de observadores. En el juego teatral, el trabajo en subgrupos le da característica de teatral. (Vega, R.;1993).

⁴ Las convenciones teatrales son los códigos supuestos, explícitos o no que existen entre el actor, la representación y los espectadores.

las variedades lingüísticas (Ej. dialectos, formas de tratamiento formal, coloquial, culto, etc.). Todo esto hace que al momento de planificar la puesta en escena se pueda decidir qué sería lo importante de contar de ese material y el cómo hacerlo, sin limitarse a la comprensión lineal de la información explícita, sino valorando la nueva construcción colectiva y significativa.

En relación a construcción escénica

La construcción escénica, se vincula con un situado universo corporal, gestual, visual, musical, espacial, etc.... creando y produciendo situaciones con intencionalidad estética, en un espacio y tiempo determinado. La misma se sujeta a estos saberes del lenguaje teatral donde deben ser explorados, desarrollados y procesados para lograr su apropiación. Considerando esta construcción dentro del espacio escolar, como momentos propicios de enseñanza y aprendizaje, donde los niños y niñas podrán; explorar, identificar, apropiarse de los signos, diferenciar, resolver, participar, analizar y disfrutar.

Consideraciones metodológicas y posibles abordajes

El teatro en la escuela está sostenido bajo concepciones diferenciadas de educación (distintos paradigmas), visualizándose con frecuencia las vinculadas a la enseñanza tradicional, donde solo se vincula con géneros literarios, limitándose a la repetición de parlamentos y acciones dirigidas generando así en los niños rigidez tanto corporal como emocional.

La enseñanza de teatro en la escuela propone reflexionar sobre la tarea de la construcción de un proceso metodológico que permita sostener sus prácticas en las diferentes realidades culturales, suscitando la participación de nuestros alumnos y nuestras alumnas y su **acceso a bienes simbólicos**. La escuela asume su responsabilidad con la presencia de los lenguajes artísticos mediante una alfabetización estético expresiva; "desde lo teatral a través de ejercicios de observación, exploración y la consecuente apropiación de las posibilidades de comunicación expresiva personal y grupal atendiendo a la cultura del entorno" (Chapato, 2012).

El planteo que aquí se presenta, busca dar al espacio de teatro en la escuela nuevos significados en su hacer. En primer lugar, **señalar la diferencia entre texto dramático como género literario y acción dramática** como la verdadera esencia del espacio teatral, donde se explora, se experimenta, se desarrollan capacidades sensoriales partiendo del juego y sus diversas posibilidades, promoviendo aprendizajes significativos e integradores.

En segundo lugar, entender que en este espacio el tiempo **de encuentro sostenido** durante todo el ciclo lectivo con los niños y niñas, permite a acceder a determinados conocimientos a través de experiencias pedagógicas que ponen en escena: el espacio, el cuerpo, la voz, en diversas situaciones dramáticas; integrando, reconociendo y valorando sus potencialidades expresivas y la comunicación simbólica.

En tercer lugar, advertir que el teatro se manifiesta de diferentes formas: expresión lingüística, la expresión corporal, la expresión plástico visual, en la expresión rítmico musical. El instrumento elemental es el cuerpo (como venimos sosteniendo en este escrito). En lo referido a lo comunicacional, este se presenta con signos representados por convenciones dadas y culturalmente aceptadas. La construcción se da cuando hay una intencionalidad de transmitir un mensaje o signo que represente un sentido.

Desde estos espacios artísticos en las escuelas, se pretende desarrollar lo simbólico y metafórico, ya que allí los niños y niñas pueden experimentar, sintetizar y recortar elementos de la realidad re significándolos al momento de ponerlos en escena a través, de recursos expresivos, escenográficos, musicales y espaciales. En estas experiencias el docente será quien oriente la

construcción de espacios escénicos acordes a la propuesta focalizando y respetando los procesos individualidades y colectivos de sus alumnos y alumnas en un contexto con características que lo definen.

Debe considerarse que, en las prácticas teatrales, el objeto del estudio está centrado en la estructura dramática, dentro de la cual, se llevarán a cabo los contenidos y las estrategias pertinentes, entendidas estas como el conjunto de decisiones que orientan la enseñanza del teatro como proceso complejo. Tal como enuncia Esther Trozzo:

Estas estrategias metodológicas se verán implicadas en su capacidad de planificar y proponer situaciones didácticas diversas en relación a los contenidos del lenguaje y atendiendo a las características de los alumnos e identificando los principios pedagógicos que sitúan la elección de las estrategias didácticas a seguir (2017).

Esto habilita mantener una coherencia sostenida, gracias a la cual los docentes podrán decidir con fundamento sus recorridos y actividades.

En cuanto al desarrollo del taller será necesario organizar los contenidos poniendo en el proceso, el tenor que corresponde a la esencia del trabajo en este formato, que tiene conceptos y lógicas de producción que pueden nombrarse comprenderse y usarse de manera significativa en la práctica individual y grupal; pudiendo así apropiarse de los saberes del lenguaje.

La realización de intervenciones, clases abiertas, producciones teatrales o experiencias de lenguaje en cada escuela hace que se pueda transitar la exploración contextualizada y significativa de los diferentes códigos artísticos integrando diversos lenguajes (música, literatura, plástica, arquitectura, danza, etc.) promoviendo así la alfabetización estética.

Por último, se requiere que el equipo directivo pueda comprometerse con la lectura profunda y crítica de los contenidos del lenguaje teatral para poder compartir y acompañar la tarea de los docentes de teatro. De este modo podrán fundamentar el origen y alcance de los conceptos disciplinares, como así también sostener los acuerdos tomados, a fin de lograr la implementación del teatro como espacio curricular, con una mirada pluralista e intercultural, e integrado al PEI.

¿Qué pretendemos enseñar en el espacio teatral?

“La importancia de los aprendizajes teatrales se funda en la sensibilización estética que producen; en el desarrollo de la capacidad de producir en expresión, aquello que no se ve, incentivando el pensamiento interpretativo y crítico” (Trozzo, 2017).

El teatro en la escuela aparece como un nuevo espacio de conocimientos, con códigos específicos que contribuyen al desarrollo personal y social de los alumnos y las alumnas, para que puedan transitar experiencias de exploración y redescubrimiento de las posibilidades expresivas y de comunicación, habilitando así a nuevas formas de concebir su cuerpo expresivo, promoviendo la construcción de nuevas representaciones simbólicas y metafóricas.

En tanto espacio que posibilita el trabajo con el otro, que desarrolla el ejercicio de la observación, la reflexión y la apropiación de la realidad, el desarrollo de la creatividad, posibilitando la elección de sus proyectos personales, los propósitos del teatro en la escuela están orientados a:

- Proponer diferentes maneras de pensar, de escuchar, de mirar, de moverse, accionar y comprender la realidad, educando en el respeto por la diversidad.
- Generar espacios para afianzar la autoestima, habilitando el conocimiento, disfrute y valoración de la emocionalidad y construcción de la identidad en proyectos propios, transformando de este modo la realidad del sujeto provocando la necesidad de un futuro mejor.
- Posibilitar la vivencia del cuerpo y la voz como instrumento de expresión y comunicación de sentimientos, valores e ideas.
- Aportar al desarrollo de habilidades perceptivas, expresivas y comunicacionales.
- Facilitar la construcción de mensajes expresivos metafóricos.
- Ejercitarse en el respeto por los tiempos del proceso individual y grupal de un hecho creativo.
- Generar situaciones para participar, reflexionar, opinar y disfrutar de experiencias teatrales.
- Habilitar instancias para el reconocimiento histórico del patrimonio y de los hacedores culturales de la zona, de nuestra cultura argentina, latinoamericana y del mundo.
- Hacer viable el desarrollo de un metalenguaje específico de la disciplina.

Contenidos mínimos para el taller

Los contenidos se seleccionarán y organizarán considerando las propuestas de los NAP elaborados desde la jurisdicción nacional y se enunciarán en términos de saberes que involucran conceptos, habilidades y contextos.

Chapato sostiene que, desde el punto de vista pedagógico, la selección de contenidos y propuestas de logro para la educación artística en general parte del supuesto de que en los aprendizajes artísticos los alumnos ponen en juego procesos perceptivos, cognitivos, afectivos, sociales y valorativos integrados en las experiencias y las producciones (2004).

Se propone así, desde este espacio, a la hora de organizar, secuenciar, ampliar, detallar y profundizar contenidos, poner en valor la secuenciación de los mismos en relación a la realidad institucional donde se desarrollarán y el recorrido del lenguaje dentro de la escuela en cuestión. Por todo esto, cada docente deberá propiciar experiencias que den cuenta del lenguaje específico, garantizando así la alfabetización del teatro en la escuela.

Ejes de trabajo en el lenguaje teatral

Eje: En relación con la práctica del lenguaje teatral.

- Percepciones: corporal y del entorno.
- Registro y exploración multisensorial en relación a referentes cercanos y lejanos.
- Reconocimiento individual e integración / confianza grupal. Trabajo colectivo.
- Posibilidades expresivas y comunicativas en relación a su cuerpo, sus gestos, su voz, la de sus pares y su transformación espacial y de objetos: espacio – tiempo, auto reconocimiento, esquema corporal. Desinhibición corporal y gestual.
- Movimientos: cualidades, tiempo, espacio y direcciones. Formas de desplazamiento: simultáneo/eco/ sucesivo. Frase corporal en espejo, opuesto, paralelo, mimetismos: mimo y pantomima. Espacio individual y grupal. Niveles corporales (alto, medio, bajo) figuras (abiertas, cerradas) Equilibrio y punto de apoyo. Improvisación corporal y gestual en el espacio libre, dirigido, con sonidos. Movimientos y acciones corporales.
- Uso de la voz y la palabra: en tiempo y en espacio reales y ficcionales; en quietud y en movimiento en personajes o roles. Improvisación de personajes con intencionalidad: con y sin soporte textual/musical. Mensajes vocales con intencionalidad expresiva y

comunicativa. Dicción. Respiración: relajación, intencionalidades de la fonación, articulación.

Representación: situaciones reales /ficticias/ verbal /con o sin objetos.

Eje: En relación con los elementos del lenguaje teatral.

El juego dramático / Juego teatral como situación lúdica y simbólica

- Juego: reglas y roles. Juego de: confianza individual, grupal y colectiva. Juegos de: Imitación, reproducción e invención de situaciones dramáticas reales / imaginarias. Juegos de comunicación con y sin soporte verbal. Texto literario. Juegos de improvisaciones libre, reglado, dirigido. Juegos de: representación de diálogos y situaciones de personajes.
- Convenciones teatrales del "como si ". Espacio y tiempo real y ficticio.
- Elementos del código: espacio, actor, público, texto, elementos espectaculares.
- La improvisación: momentos antes, durante y después. Proceso de creación: observación, atención, imaginación, percepción. Proceso de construcción: corporal, gestual, la voz individual y grupal en tiempos y espacios con o sin objetos, con soportes auditivos. Improvisación de situaciones dramáticas: exploración de soluciones, relaciones, roles, contexto.
- Técnicas de improvisación: libres, segmentadas, dirigidas. Interacción de los elementos espacio/tiempo. Creación colectiva.
- Composición de roles: cercanos/ lejanos/ ficticios.
- Elementos de la estructura dramática y su función: - conflicto (con uno, con el otro con el entorno
- Sujeto: sujeto-actor. Roles cercanos lejanos, conocidos, imaginarios, opuestos y complementarios. Personajes: caracterización
- Acción transformadora: situaciones reales e imaginarias, cotidianas, distantes, con intención comunicacional. Entorno: contextos de la situación. Objetivo.
- Entorno: espacio de juego teatral. Espacio real e imaginario. Circunstancias dadas. Sucesos anteriores y posteriores de la situación dramática. El aquí y el ahora.
- Historia/ argumento: secuencia narrativa. Texto dramático. Creación colectiva.
- Formas teatrales: títeres, teatro de objetos, teatro de máscaras, teatro de sombras, estatuismo, otros.
- Construcción escénica: elementos sonoros, coreográficos, lumínicos, escenográficos.
- Producciones propias y ajenas. Esquema perceptivo. Tiempos. Discriminación de elementos que componen y desarrollo de las situaciones dramáticas.

Eje: En relación con la construcción de identidad y cultura.

- El teatro como un lenguaje artístico.
- El teatro como un hecho comunicativo, transformador y reflexivo.
- El teatro como representación social y cultural de un pueblo.
- La actividad teatral en la actualidad y en su región.
- Producciones estético- expresivas: mensajes artísticos con intencionalidad estética.
- Trabajadores teatrales: actores, directores, dramaturgos, técnicos, escenógrafos, bailarines, sonidistas, maquilladores, otros.
- El teatro y su relación con otros lenguajes artísticos, medios de comunicación y, avances tecnológicos.
- Manifestaciones artísticas: observación, reflexión y análisis.
- Posibilidades simbólicas del Teatro.
- El proyecto teatral en el aula.

El teatro, tal como se viene expresando, es un lenguaje específico, necesario, elegido y definido institucionalmente como parte del proyecto curricular e institucional. Como tal ha de

planificarse y organizarse la enseñanza del mismo, considerando que es más que una simple herramienta para mostrar un resultado.

El desafío institucional es definir y precisar la implementación de este espacio a través de la planificación de los contenidos del lenguaje, concretar sus intenciones y organizar el trabajo áulico. Esto va a depender de la claridad con que asumamos en el momento de proponer los itinerarios que se planteen, los propósitos, la selección de contenidos, la organización de las unidades didácticas, la secuenciación de las clases, el material didáctico, la evaluación, la revisión continua de la propuesta y las competencias a desarrollar.

Las escuelas que deciden tener este lenguaje de teatro en sus instituciones estarán proponiendo un ámbito nuevo donde el sujeto de aprendizaje está concebido desde la integración de habilidades que llevan a las competencias sociales y comunicacionales. Los alumnos y las alumnas van a poder, a través del mismo, desenvolverse con autonomía, reconocerse, valorarse y proyectarse.

La incorporación de este espacio hace que los alumnos y las alumnas se inicien, se desarrollen y se preparen a través de diversas formas teatrales, incorporando competencias comunicacionales, que favorecerán a sus potencialidades expresivas, individuales y colectivas. Las producciones que surjan en él serán el resultado de un proceso de trabajo con y para el otro. Que obra en escena, ideas, situaciones, problemas, sueños, deseos y valores colectivos o comunitarios.

Habilitar estos espacios de crecimiento individual y social, donde nuestros alumnos y nuestras alumnas serán capaces de llevar a cabo su propio proyecto de vida, es parte de nuestro desafío escolar. Es más, se trata de un desafío histórico y altamente comprometido con el área acorde no solo con los vertiginosos cambios que transitamos, sino también con la construcción de un nuevo que los acompañará en su desarrollo personal y social.

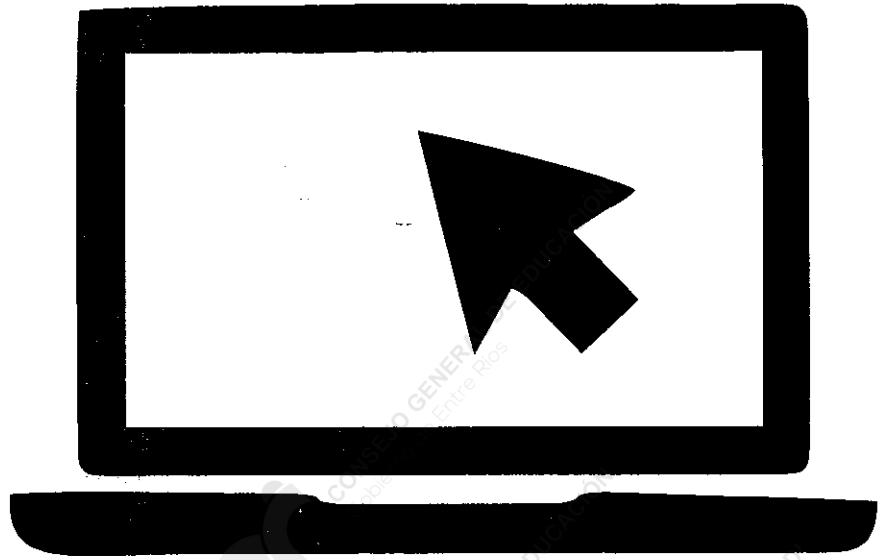
Incorporación en el sistema educativo en el nivel primario

El lenguaje teatral se incorpora al sistema Educativo formal en nuestra provincia de Entre Ríos 2012, como taller en Nivel Primario: los Proyecto Doble Jornada, Jornada Doble y Jornada Extendida en nivel secundario 2011: en Escuelas Orientadas en Arte, Escuelas Especializada en Arte, en espacios de práctica profesional en 2001 y en proyectos para horas complementarias.

Bibliografía consultada

- Alvarado, A. (2015). *Teatro de Objeto*. Buenos Aires: Editorial Inteatro.
- Angoloti, C. (1990). *Cómics, títeres y teatro de sombras, tres formas plásticas de contar historias*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Argentina. Entre Ríos. Consejo Federal de Educación. (2010). *Anexo I La educación artística en el sistema educativo*. Resolución C.F.E. N°11. Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires.
- Argentina. Consejo Federal de Educación. (2012). *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Educación Artística*. (Resolución C.F.E. N°180). Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires.
- Boal, A. (1985). *Teatro del oprimido*. Méjico: Ediciones Nueva Imagen.
- Cervera, Juan (1990). *Como practicar la dramatización*. Colombia: Editorial Kapelusz.
- Chapato, M. E. et al. (1998). *Artes y escuela*. Editorial Paidós.
- Chapato, M. E. (2004). *La enseñanza de teatro en la escuela primaria*. Buenos Aires.

- Curci, Rafael. (2005). *Antología breve del teatro para títeres*. Buenos Aires: Editorial Inteatro.
- Radice G. y Quintero M. (2006) *La problemática del teatro como objeto científico*. Buenos Aires: Universidad Nacional de La Plata-trabajo de investigación. Buenos Aires.
- Dubatti, J. (2009). *Concepciones de teatro, poéticas teatrales y bases epistemológicas*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Dubatti, J. (2011). *Introducción a los estudios teatrales*. Méjico: Editorial Godot.
- Eines, J. y Mantovani, A. (1997). *Didáctica de la dramatización*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Eloia, H. (1990). *Teatro para maestros. El juego dramático para la expresión creadora*. Buenos Aires: Editorial Marymar.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Consejo General de Educación-Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria. (2016). *Ampliación de la jornada escolar en las escuelas primarias entrerrianas*. Entre Ríos.
- Finchelman, M. R. (2006). *El teatro como Receta*. Buenos Aires: Editorial Instituto Nacional del Teatro.
- Gómez, M. V. (2000). *Desarrollo conceptuales y experiencias en la Universidad Nacional de Cuyo*. Mendoza: Editorial EDIUNC.
- Gonzáles de Díaz Araujo G. y Trozzo, E. et al. (1998). *El teatro en la escuela, estrategias de Enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Aique.
- Holovatuck, J.y Astrosky.D. (2001). *Manual de Juegos. Teatrales y ejercicios teatrales*. Buenos Aires: Instituto nacional de teatro.
- Ivern, A. (2004). *El arte del mimo: entrenamiento, técnica, investigación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- Kantor, T. (1984). *El teatro de la muerte*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Oliva, C. y Torres Montreal, F. (2006). *Historia básica del arte escénico*. España: Editorial Cátedra.
- Pavis, P. (2005). *Diccionario de teatro. Dramaturgia estética, semiología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Schraier, G. (2006). *Laboratorio de producción teatral*. Buenos Aires: Instituto Nacional del Teatro.
- Trozzo, E. (1998). *Teatro y conocimiento escolar*. Mendoza: Facultad de Artes y Diseño. U.N. Cuyo.
- Trozzo, E. (1999). *Didáctica del Teatro I*. Coedición. Mendoza: Profesorado de arte dramático-Facultad de artes.
- Trozzo, E. et al. (2003). *Didáctica del Teatro II*. Coedición Instituto Nacional del teatro. Buenos Aires.
- Trozzo, E. et al. (2004). *Dramaturgia y Escuela I*. Colección Serie de Estudios Teatrales. Facultad de Artes y diseño de la universidad nacional de Cuyo e Instituto Nacional del Teatro.
- Trozzo, E. et al. (2004). *Dramaturgia y Escuela II*. Colección Serie de Estudios teatrales. Facultad de Artes y diseño de la universidad nacional de Cuyo e Instituto Nacional del Teatro.
- Trozzo, E. (2017). *La vida en juego, miradas acerca del Teatro como aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Editorial Nueva Generación.
- Vega, R. (1981). *Teatro en la Educación*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra.
- Vega, R. (1993). *El juego teatral. Aporte a la transformación educativa*. Buenos Aires: Editorial Gema.
- Vega, R. (1994). *El teatro en la comunidad*. Buenos Aires: Editorial Espacio.
- Vega, R. (1996). *Escuela, teatro y construcción del conocimiento*. Buenos Aires: Editorial Santillana.



Abordaje pedagógico de los talleres que incorporan las tecnologías de la información y de la comunicación.

Ortiz

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

Hoy las TIC están presentes en casi todas las actividades desarrolladas a diario. Se utilizan para trabajar, para estudiar, para obtener información y comunicarse, para acceder a entretenimiento y para hacer trámites. Su presencia modificó significativamente la manera, los tiempos y los espacios en los que se hacen estas actividades, la forma en que las personas se relacionan, se expresan y se comunican, el modo en que se busca y comparte información y cómo se genera y transmite conocimiento. En el espacio simbólico de las TIC, no sólo circula información, sino que convergen tanto el juego, la exploración y la creatividad, como el pensamiento crítico, la información, la comunicación y la colaboración en un todo integrado que implica pensarlas como formas culturales.

Es por ello que, garantizar el acceso a las tecnologías digitales desde la escuela se asume como una cuestión de inclusión educativa posibilitando que todos los niños puedan apropiarse de las oportunidades de acceso a la cultura y de participación en un espacio público cada vez más virtualizado. Por otra parte, la escuela también tiene un rol que cumplir en relación a los modos de aprender propios de los entornos de la cultura digital. Estas nuevas formas de aprender representan un desafío para la escuela, ya que, sin su intervención activa y sistemática, la realidad actual solo profundizaría las diferencias entre los niños y las niñas que asisten a la escuela, de acuerdo a las oportunidades que se les ofrecen en su mundo cercano.

En este marco, se hace hincapié en la construcción de un conjunto de saberes que implican el contacto con una diversidad de lenguajes y recursos narrativos que se introducen en la dimensión de lo digital, que incluyen lo audiovisual, lo hipervincular, la interactividad, la simulación y las variables de lectura y escritura del ciberespacio, sólo por mencionar algunas. Se trata, entonces, de que el espacio escolar permita a cada niño hacerse del repertorio integral de prácticas ligadas a las TIC, que pueda analizarlas y que, a la vez, adquiera las herramientas conceptuales para comprenderse como parte de comunidades cada vez más amplias. Desde este lugar, se propone la alfabetización digital, como el proceso de formación de sujetos autónomos, de ciudadanos con posibilidades de desenvolverse en forma reflexiva, creativa y responsable frente a la información y en la sociedad del conocimiento, incluyendo su participación. La autonomía así entendida, es parte de un recorrido cuidado por parte de los adultos responsables de la educación y responde a un conjunto de estrategias progresivas respecto del contacto con los contenidos y con la red.

Hacia la construcción de un saber pedagógico sobre las TIC en la escuela primaria

Las prioridades educativas para el nivel primario en lo que refiere a la inclusión de TIC son planteadas en dos sentidos: en primer lugar, se propicia su enseñanza como contenido, es decir, como un saber que es necesario poner a disposición de los niños y las niñas para alcanzar mejores niveles de justicia educativa. En segundo lugar, se alienta su uso como recurso que amplíe las potencialidades pedagógicas para transmitir los contenidos que siempre han estado en la escuela como así también las potencialidades de los alumnos y las alumnas para apropiarse de diversos saberes.

En el primero de los sentidos, las TIC como contenido, se trata de la construcción acerca de los usos, efectos y modos de producción de las herramientas tecnológicas. En el segundo, como recurso de enseñanza, es indudable que permiten resolver problemas de enseñanza de un modo significativo que no se siempre se logra con otras herramientas. La mirada curricular de integración de las TIC en la escuela primaria propone una perspectiva entramada, contemplando los diferentes espacios curriculares y talleres de la ampliación de la jornada a la vez que se

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

Qu!

constituye como objeto de estudio en un proceso de producción pedagógica responsable. No significa que habrá un espacio curricular destinado a la enseñanza de conceptos informáticos. Su aprendizaje irá surgiendo de modo entramado con los demás contenidos curriculares del nivel.

Para propiciar la incorporación de tecnologías digitales es necesario considerar no sólo los recursos sino también los contextos y las situaciones de enseñanza. Surge así un tercer sentido que es el de entornos de aprendizaje. Las TIC amplifican la actividad pedagógica en contextos de gran circulación de información, de convivencia con diversas plataformas, de redes de intercambio, de herramientas que facilitan los procesos de cognición. Ejemplo de esto son los edublogs, las wikis, los espacios colaborativos, los foros, las aulas virtuales, las plataformas, el uso de los alojadores de video, las redes sociales...

Este nuevo escenario implica que las condiciones pedagógicas y técnicas que se instalan en las escuelas demandan un profundo replanteo de los formatos clásicos tradicionales, sobre todo en los aspectos vinculados con la construcción e interacción del conocimiento, la simultaneidad, la circulación de la información, el lugar de los actores, el trabajo entre pares, los cambios en los procesos y ritmos de aprendizajes, los tiempos, los espacios y los agrupamientos, la acción individual y colectiva, el concepto de aula, entre otros. El espacio de taller es propicio para generar estos ambientes de aprendizaje.

Al planificar los talleres de TIC en la ampliación de Jornada pueden pensarse de dos maneras. Una de ellas, es incluirlas "entramadas" en los demás talleres potenciando los modos de aprender de cada uno de estos espacios tales como Acompañamiento al estudio, Lengua Extranjera, Artes Visuales, Teatro y Música. También se puede decidir por un taller específico de TIC que permita la construcción acerca de los usos, efectos y modos de producción de las herramientas tecnológicas y se plantee como propósitos:

- Promover la alfabetización digital de los alumnos y las alumnas centrada en el aprendizaje de saberes necesarios para la integración a la cultura digital.
- Fomentar el conocimiento y la apropiación crítica y creativa de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- Incentivar prácticas participativas que favorezcan la valoración de la diversidad y el ejercicio de una ciudadanía responsable y solidaria.

Propuestas que taller que incluyan las tecnologías de la información y de la comunicación

La institucionalización de propuestas de enseñanza que incorporen las TIC y que acuñan procesos ricos e innovadores, no es automática ni lineal. Requiere de procesos de construcción colectiva de la comunidad escolar entramada en nuevas lógicas institucionales con saberes propios y nuevos. La institución escolar tendrá que reflexionar sobre el modo en que se articulará el proyecto pedagógico con la propuesta de integración de las tecnologías digitales.

Documentos nacionales y provinciales realizan aportes a tener en cuenta al momento de definir estas propuestas que incorporen TIC en la escuela. Estos ejes de trabajo refieren a la búsqueda y tratamiento de la información, la producción de mensajes en nuevos lenguajes, la reflexión crítica sobre las tecnologías, herramientas y recursos digitales, la colaboración, la programación y la robótica entre otros. La enunciación de estos ejes y dimensiones no implica un orden cronológico, pueden trabajarse de manera simultánea y articulada en proyectos que vinculen diferentes áreas del conocimiento sin perder su perspectiva entramada.

De este modo, se realizan algunas sugerencias para talleres que incluyan tecnologías digitales. Estas orientaciones se presentan como disparadores para promover la construcción de

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

Aut.

propuestas innovadoras y fortalecer la incorporación de nuevas prácticas en toda la comunidad educativa. Es importante aclarar que son sólo un recorte de una multiplicidad de aspectos que plantea el desafío de pensar a la escuela como un espacio de encuentro con la cultura digital.

Aprender explorando, construyendo y resolviendo problemas.

Existen alternativas para los talleres con menor grado de estructuración que favorecen el aprendizaje por descubrimiento, la construcción y la creatividad. Esto no quiere decir que no se enmarquen en una propuesta pedagógica. Jugar, construir, explorar implican también momentos para reflexionar sobre diferentes estrategias empleadas, para analizar jugadas posibles o para argumentar sobre las decisiones que se fueron tomando a lo largo del mismo. Al interactuar con determinados programas y entornos, los alumnos y las alumnas toman decisiones, elaboran hipótesis, diseñan estrategias, ponen en juego conocimientos previos y su creatividad, alcanzan nuevas comprensiones y se aproximan de forma significativa a los conocimientos. Esto puede incluir una variedad de actividades, como experimentar con la robótica u otros modos de armar un objeto o programar, en sus distintas complejidades. Algunos ejemplos:

- **Geometría dinámica.** La herramienta más conocida es Geogebra que se caracteriza por ofrecer entornos de aprendizaje que habilitan la construcción y permiten comprender matemática a través de la investigación, la exploración y el juego.
- **Videojuegos y simulaciones.** Los entornos digitales constituyen contextos óptimos para la producción de juegos de construcciones y espacios que posibilitan el aprender y el jugar. En ellos, los alumnos participan activamente, consensuando entre pares en la construcción de actividades lúdicas, recrean escenarios y situaciones en los que el jugador interactúa con el entorno para alcanzar ciertos objetivos. Los géneros de videojuegos que resultan de mayor potencial educativo son los de aventura, roles, estrategia y construcción. El mero hecho de jugar no resulta suficiente para aprender ni significa incluir tecnologías de manera genuina, sino que como ya mencionamos, requiere de procesos de reflexión y articulación con los contenidos escolares establecidos.
- **Programación.** Se considera importante hacer mención a esta propuesta de taller que se extiende cada vez más en las escuelas. Incorporar los aportes de la programación al proceso de construcción de conocimiento permiten abordar, construir y resolver problemas diversos que desafíen las lógicas tradicionales de la enseñanza. Los alumnos y las alumnas, al aprender a programar analizan problemas, organizan y representan datos de manera lógica, automatizan soluciones mediante pensamiento algorítmico, usan abstracciones y modelos, comunican procesos y resultados, reconocen patrones, generalizan y transfieren. Uno de los lenguajes de programación más utilizados en las escuelas es Scratch, que permite la creación de juegos, animaciones e historias interactivas.

Aprender a través de experiencias de escritura.

Los talleres de TIC son una buena oportunidad para ofrecer espacios en los que se realicen prácticas reflexivas de escritura. Por ello, es importante considerar como las TIC se convierten en potenciales amplificadores de la actividad pedagógica en lo referente a las prácticas de escritura. De este modo, los alumnos y las alumnas pueden poner en juego diversas estrategias para generar, interpretar, priorizar, jerarquizar y relacionar ideas enriquecidas por enlaces, imágenes, gráficos, animaciones, audios y demás contenidos multimediales. Las herramientas y programas de producción digital ofrecen la posibilidad de crear, diseñar, editar y elaborar textos digitales sobre cualquier tema, publicarlos y compartirlos.

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

Estas herramientas, en cierta medida, imponen una forma de representación y, en muchos casos, una lógica narrativa particular, así como una manera de comunicar que es necesario que la escuela acerque a los niños y las niñas en sus prácticas de escritura. Existe un abanico de herramientas para elaborar, editar, compartir y publicar producciones digitales: dibujos, álbumes de fotos, audios, mapas conceptuales, líneas de tiempo, presentaciones multimedia, posters digitales, imágenes interactivas, videos, infografías, historietas, cómics, mapas interactivos, libros digitales, cuentos, diarios y revistas, entre otros. El uso de estas herramientas permite que docentes, alumnos y alumnas sean productores de contenidos, poniendo en juego la creatividad y la capacidad de expresión.

Además, las TIC aportan posibilidades que modifican los procesos de escritura, tales como la publicación hipermedial y la producción colaborativa. Los blogs y las wikis son ejemplos de cómo integrar el trabajo colaborativo, permitiendo además comentarios de quiénes lo navegan y generando así, una retroalimentación en la escritura.

Aprender a producir en nuevos formatos y lenguajes.

De la mano de una buena propuesta pedagógica, los talleres de producción audiovisual y multimedia se transforman en oportunidades de aprendizaje que generan nuevas posibilidades de expresión, creatividad y producción del conocimiento.

La incorporación de la producción audiovisual a los talleres es una tarea gradual y exploratoria que no tiene que perder de vista lo que se quiere decir, por qué se elige decirlo con imágenes y la especificidad de este lenguaje. En estos modos de producción, las imágenes ocupan un lugar central por lo que no hay que olvidar su significado polisémico, la relación que establecen con las palabras, el vínculo entre ver y los saberes, la noción de realidad puesta en juego.

Las presentaciones multimediales suelen tener un fuerte componente visual. Su realización requiere la capacidad de sintetizar y expresar ideas en diversos formatos; crear o seleccionar textos, imágenes o videos que ilustren, expliquen, ejemplifiquen o representen de forma pertinente esas ideas y comunicarlas de manera creativa.

Existen diversas herramientas de producción audiovisual y multimedia que permiten editar utilizando imágenes fijas y en movimiento, textos, audios, transiciones y diversos efectos. A través de ellas, los alumnos explorarán nuevas formas de transmitir y comunicar para:

- Comprender paulatinamente las características propias de las imágenes y su compleja relación con las palabras.
- Descubrir que el mensaje que transmitimos será interpretado por el otro a partir de su propia visión de mundo.
- Pensar en otras formas de trabajo grupal (armado de equipos, distribución de roles y planificación de trabajo por "proyecto").
- Investigar acerca del hecho, fenómeno, personaje o temática en cuestión utilizando diferentes fuentes.
- Seleccionar contenidos, datos y materiales para la producción.
- Sintetizar, jerarquizar y organizar información.
- Construir y consensuar una idea significativa en relación con el contenido y la propuesta.
- Escribir, bocetar y representar guiones y escenas.
- Investigar y explorar diversos géneros multimediales y técnicas audiovisuales (documental, corto de ficción, animación, etc.)

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

- Aprender a usar diversas herramientas y dispositivos de registro y edición audiovisual a partir de la exploración, uso de tutoriales y ensayo.

El trabajo pedagógico necesita contemplar el acceso a estos nuevos mundos y hacerlos accesibles a los estudiantes, de modo tal que posibilite nuevos aprendizajes.

Aprender a participar en la cultura digital con una mirada crítica, responsable y solidaria.

Es posible también, proponer un taller en el cual los alumnos y las alumnas se integren a los espacios de publicación y participación propios de la cultura digital, como son los blogs, los grupos y las redes sociales. En la escuela primaria, muchos ya son miembros de alguna red social, por lo cual, el acompañamiento de los adultos es necesario para que puedan aprender las estrategias necesarias para integrarse a esta cultura de manera cuidada y responsable. La clave es que puedan ir reconociendo paulatinamente de forma crítica como se produce la información, como circula, como se "consume" y como llega a tener sentido.

En estos entornos, los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad de manifestar sus intereses, necesidades, certezas, dudas e interpretaciones sobre algún tema en particular. Se trata de que jueguen un papel activo que les permita emitir opiniones, generar debate, aportar alguna información, responder a inquietudes propias y de los demás e intervenir en sus contextos de vida. De este modo, los niños se integran paulatinamente a la cultura participativa incentivando la convivencia, el respeto y el compromiso cívico.

Esto requiere, reflexiones que incluyan convenciones de responsabilidad, seguridad y solidaridad en el ciberespacio. Las tecnologías y la web deben ser, además de entornos de aprendizaje, objeto de reflexión. Es fundamental problematizar en la escuela, desde los primeros años, acerca de la seguridad, la convivencia, la identidad digital, la actitud ética en relación a la información y los riesgos que implica la vida online entre otros aspectos más.

Aprender a construir saberes.

Uno de los principales aportes de las TIC, tanto en un taller específico como en otros talleres de la ampliación de la jornada, se relaciona con la capacidad de guardar información de manera organizada, sistematizarla y recuperarla. Enseñar a buscar información y a saber utilizarla es clave en la escuela, ya que la capacidad de búsqueda, selección y organización es parte de un proceso que necesita ser mediado por el docente.

El acceso inmediato a un enorme, excesivo y caótico caudal de información plantea el desafío de enseñar a trabajar con información amplia, fragmentada, dispersa y diversa. Que los niños y las niñas de la escuela primaria se conviertan en estudiantes supone un trabajo sistemático sobre la recopilación, selección, análisis y transferencia de la información recabada. En este sentido, las prácticas pedagógicas tienen que potenciar el desarrollo de estrategias específicas para el uso de las redes, como la búsqueda de información, la elaboración de criterios de selección y análisis de la misma.

Por otra parte, esta información necesita ser organizada, procesada y transferida. Hay numerosas herramientas digitales que posibilitan estos procesos por parte de los alumnos y las alumnas, como las que facilitan la elaboración de mapas conceptuales, gráficos, mapas, tablas, formularios entre otros.

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

Es mucha la información a la que podemos acceder. Pero el conocimiento que se pueda construir a partir de ella involucra necesariamente, diversos procesos de apropiación, conexiones significativas, situaciones determinadas y contextos específicos. Ese es el rol de la escuela.

Bibliografía consultada

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación Educativa (2017). *Autoevaluación institucional Aprender. Módulo 3 "La escuela y el uso de las TIC"*.
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación, Secretaría de Evaluación Educativa (2016). *Aprender. Serie de documentos temáticos/1. Acceso y uso de TIC*.
- Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Dirección de Educación Digital y Contenidos Multiplataforma - Educar S.E. (2016). *Competencias de Educación Digital. - 1ed-. Buenos Aires*
- Argentina. Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa. (2015). PNIDE. Marco político-pedagógico.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007). *Uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación. Eje 3: Alfabetización digital - 1a ed. - Buenos Aires*
- Argentina. Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, Dirección de Educación Digital y Contenidos Multiplataforma. (2016). *Orientaciones Pedagógicas, 1ED, Buenos Aires - Educar S.E.* Disponible en: <http://planied.educ.ar/marcos-pedagogicos/lineamientos-pedagogicos>
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial.
- Burbules N. y Callister (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías*. Barcelona: Granica.
- Casal V. y Roccella L. (2014). *Módulo La enseñanza en el campo de la Formación General con TIC. Clase Nro 2 y 3. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Cimolai, S. y Montero, J. (2013). Clase Nro. 1: El sentido de la inclusión de las TIC en educación. Módulo "Investigación e incorporación de TIC en educación en la cultura digital". Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Documento Básico, VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital / Inés Dussel y Luis Alberto Quevedo. -1a ed-. Buenos Aires: Santillana.
- Ferreiro, E. (2006). *Nuevas tecnologías y escritura*. Revista Docencia. Disponible en: <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/Nuevas%20tecnolog%EDas%20y%20escritura.pdf>
- Lugo, M. T. y Kelly, V. (2010). *Tecnología en educación: ¿políticas para la innovación?* Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.
- Pitman, L. (2014). *Clase N° 5: Todos los mundos en la escuela. Infancia, escuela primaria y TIC. Políticas y perspectivas*. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

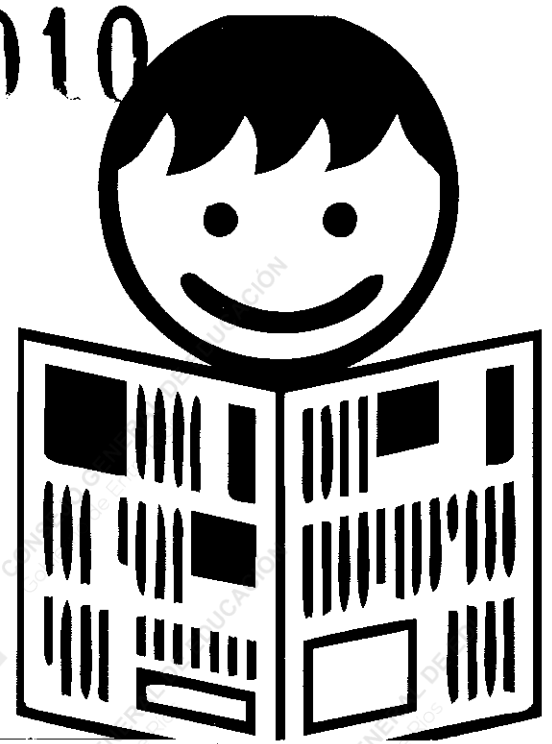
Rossaro, A. (2016). *Módulo Recursos digitales para la educación primaria*. Clase 1, 3, 4, 5 y 6. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sitografía sugerida para la consulta para los docentes del taller

- Matemática y Geogebra en la Educación Primaria.
<https://www.geogebra.org/material/show/id/233461>
- Programar en la escuela primaria. Info. para docentes.
<http://program.ar/primaria/>
- Videojuegos en el aula.
http://games.eun.org/upload/GIS_HANDBOOK_ES.pdf
- Leer y escribir en la escuela... al golpe de TIC.
<https://z33preescolar2.files.wordpress.com/2012/02/revista-ticok-cast.pdf>
- Guía para la producción de contenidos digitales en diferentes lenguajes.
<http://www.aprender.entrierios.edu.ar/recursos/recurso.php?id=113>
- Uso seguro y responsable de las TIC.
<http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD27/datos/decalogo-derechos-infancia-internet.html>
- Mapas conceptuales digitales.
<http://coleccion.educ.ar/coleccion/experiencias/datos/wp-content/uploads/2012/11/mapas-conceptuales-digitales.pdf>
- Primaria Digital. Módulo docente. Disponible en:
http://portales.educacion.gov.ar/primariadigital/files/2014/04/modulo_docentes.pdf
- Alfabetización digital. Uso pedagógico de las TIC.
<http://www.bnm.me.gov.ar/qiga1/documentos/EL003231.pdf>

¿Por qué incluir las tecnologías digitales en las propuestas de enseñanza que amplían su jornada escolar?

5010



**Estrategias y dinámicas pedagógicas para
fortalecer los espacios de Música, Artes
Visuales, Educación Física, y
Acompañamiento al Estudio: de las Ciencias
Sociales y las Ciencias Naturales**

Dez



Música: Orientaciones para un taller relacionado al lenguaje musical

Las siguientes reflexiones, pretenden esbozar una orientación para aquellos talleres con anclaje en el lenguaje musical, en las escuelas que extienden su jornada escolar. Intenta en pocas líneas, responder algunos posibles interrogantes que se le presenten al docente de taller a la hora de encaminarse en esta tarea:

¿Qué espero de un taller enmarcado dentro del lenguaje musical?

¿Qué contenidos debe tener para ser considerado como tal?

¿Qué rol cumple el docente de taller en el mismo?

¿Cuáles son las posibles formas de abordaje?

Entre otros....

Tal como expresa la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación en el Nivel Primario, las áreas artísticas constituyen una vía para elaborar e interpretar los diversos modos de decir con las herramientas propias de cada lenguaje. La incorporación del Lenguaje Musical en los Talleres de la Escuela Primaria que amplían su jornada es de fundamental importancia, ya que él mismo es entendido como un derecho y una condición necesaria para el desarrollo humano, cuya finalidad reside en la formación integral de los ciudadanos para que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática, siendo uno de sus objetivos primordiales el desarrollo de capacidades para la interpretación estético-expresiva de las producciones y bienes culturales como simbólicos, lo que conlleva el abordaje del pensamiento crítico, abstracto y divergente, necesario para una actuación ciudadana plena. La música como tal, contribuye a la construcción de un sujeto sensible, expresivo, creativo; fomentando su autoestima, incrementándole la apreciación crítica y comprometida, produciendo una ampliación del universo cultural y simbólico.

El formato taller debe basarse en diversos procesos cognitivos a saber: reflexión crítica, investigación, escucha, creación, producción, interpretación e incorporación de aprendizajes musicales, procurando siempre que estos últimos sean de carácter significativo. Estos procesos deben fusionarse entre sí mediante la utilización de elementos lúdicos, procurando siempre que este espacio se naturalice como tal, en la escuela, la familia y el barrio, situándonos siempre contextualmente, respecto de la cultura, historia, e identidad.

La ampliación de jornada escolar brinda la posibilidad de incluir diversas propuestas en los talleres dentro del lenguaje musical, dichas propuestas llevarán adelante un plan de acción atendiendo a distintas alternativas respecto a la vinculación con otras áreas, a saber: un abordaje interdisciplinar entre los diversos lenguajes artísticos (Teatro, Artes Visuales, Danza); una propuesta de vinculación con otras áreas curriculares (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, etc.) sobre ejes de contenidos comunes tomando herramientas de éstos y empleándolos de manera articulada con el lenguaje musical; y una mistura entre ambas ideas respetando siempre la especificidad disciplinar. Cabe profundizar esta cuestión haciendo hincapié en la relación y el aprovechamiento que debe existir respecto de los trayectos pedagógicos transitados por el maestro de música en el aula, en correlación al plan de acción que lleva adelante el docente tallerista.

Respecto de la contextualización, debemos abordar el taller teniendo en cuenta las particularidades sociales, políticas, económicas y artísticas que presentan. Este nuevo encuadre nos dará, la posibilidad de reflexionar respecto de "nuevos contenidos", "recorridos posibles" y "otras posibilidades" de transversalización interdisciplinar, posibilitando el acercamiento hacia otros espacios curriculares. En este orden de ideas debemos poner el acento, en la familia y el barrio como núcleo central de nuestra labor, garantizando la circulación de bienes provenientes del acervo cultural identitario, conjuntamente con el rescate cultural de autores y hacedores populares, esta será otra pauta importante al momento de pensar y/o replantear nuestro taller.

En cuanto al rol del tallerista, debemos decir que debe garantizar al alumno la interacción con los objetos de uso artístico, instrumental y frente a la obra de arte, de manera interesada y crítica, favoreciendo la construcción de conocimiento, siendo clara la recomendación en este sentido respecto a la importancia en cuanto a la actitud activa que debe prevalecer en él, como mediador y facilitador, promoviendo aquellos nuevos contenidos que posean significatividad para las niñas y niños.

El docente tallerista, debe entenderse como un auténtico motivador dentro del taller, un **fascinador cultural**, que provoque el interés y la curiosidad de los participantes; para ello debe manejar un conocimiento acabado, respecto de la holística que rodea al niño, asimismo como del lenguaje y los contenidos a desarrollar. En palabras de Silvia Malbrán "la escuela necesariamente debiera (...) incluir el perfil del tipo de docente como animador, entendido como el "cuenta cuentos", como el "juglar de la casa" (2001). Recalcamos también, la autoevaluación que debe realizar a diario, esto constituye un esfuerzo de reflexión sobre sus prácticas docentes, detectando aquellos vestigios de tradiciones educativas y roles de la música en la escuela, que históricamente han reproducido formas y modos de aprender direccionados primordialmente en la formación de profesionales de la música e instrumentistas, en este orden de ideas la propuesta de nuestro taller debe estar en consonancia con los objetivos, y lineamientos generales propuestos para la Educación Artística: "Las propuestas de música que ofrece la educación no tienen como finalidad formar instrumentistas, ni directores o compositores, tampoco formar meros lectores de música, y mucho menos seleccionar "talentos" que con ciertas aptitudes, podrán acceder a una formación específica" (MEN, 2012).

En el mismo sentido, respecto del formato taller, se propenderá a las estructuras: Abiertas, Flexibles y Participativas, con respeto profundo por las producciones individuales y promoviendo la construcción colectiva de conocimiento. Si bien el hacer tendrá un lugar importante, en cuanto a la utilización de diferentes estrategias que posibiliten el trabajo con los materiales del lenguaje musical y sus diferentes formas de organización. Dejamos subrayado: que la obtención de un resultado no es la finalidad de dicho proceso, pero sí el camino de la producción y reflexión crítica desarrolladas en un ámbito de exploración y asimilación. Así como el hacer, también tendrá un papel preponderante la práctica de la escucha, sensibilización y reflexión sobre la obra de arte, situada y contextualizada, esto configurará por sí mismo la posibilidad de abordar una nueva forma de hacer. También configurará "una nueva forma de hacer y aprender" en el mismo sentido del aprendizaje situado, la programación de visitas a museos, teatros, estudios de grabación, estudios de T.V, radios, y la participación en ensayos, audiciones, espectáculos, peñas, conciertos, recitales, batallas de M.C entre otros, que puedan ser incorporados en nuestro Proyecto y que amplíen los horizontes culturales.

Música: Orientaciones para un taller relacionado al lenguaje musical

Ver!

Algunas estrategias posibles para un taller anclado en el Lenguaje Musical

Taller de Canto, Coro e interpretación Musical: Recomendamos para ello los talleres de música que aborden diversos géneros, privilegiando el folclore regional, argentino y latinoamericano, mediante la formación de coros infantiles, bandas musicales y rítmicas, bandas de rítmicas corporales o de rítmica y juegos. Proponemos este taller para primero y segundo ciclo, transversalizado con los diversos espacios curriculares y sobre todo haciendo un aprovechamiento integral de los contenidos incorporados por el maestro de música en el aula.

Taller de Investigación , Experimentación y Sensibilización Sonora: Proponemos desde el mismo, investigar los fenómenos sonoros, que nos rodean, desde el punto de vista de la física del sonido, poniendo acento en la audición total y comprometida, revalorizando el silencio y el ruido como insumos estético imprescindibles para la expresión musical, poniendo en crisis mediante la investigación y experimentación el concepto dogmático de música, desde el punto de vista de las nuevas estéticas contemporáneas. Desarrollando los principios fundamentales de la acústica, elementos y cualidades de los mismos, haciendo hincapié en el manejo, las curiosidades, los efectos y la física del sonido, la experimentación lúdica, la exploración de materiales y objetos sonoros, el rescate del mundo sonoro y su contextualización. Se sugiere este taller para el primer ciclo como trayecto previo para abordar luego talleres de Construcción, Interpretación, o Composición, Arte Sonoro, Diseño Sonoro, entre otros. Sugerimos la lectura del Diseño Curricular de Ciencias Naturales y el Cuaderno para el Aula de Ciencias Naturales N.º3.

Taller de Diseño Sonoro: con la misma intencionalidad del taller anteriormente mencionado, fundamentado en la investigación y experimentación sonora, pero con una finalidad concreta: la introducción en el mundo del diseño sonoro, la fabricación de rudimentos, máquinas y fuentes sonoras, utilizando todo tipos de materiales que serán resignificados, para realzar su potencialidad sonora, teniendo en cuenta la transversalización con otros espacios como: el teatro, la radio o la producción audiovisual el manejo de software digital (procesadores de audio, programas de composición, mezcla, etc.... entre otros), para la producción de bandas sonoras, cuentos sonoros, efectos y cortinas radiofónicas, etc.... Apelando a la siempre a la interdisciplinariedad, recomendamos revisar los Diseños Curriculares de Ciencias Naturales y Cuaderno para el Aula N.º3, respecto de los Fenómenos Físicos del sonido, diseño y construcción de instrumentos musicales. Este taller está recomendado para trabajarlo tanto en el primero como en el segundo ciclo teniendo en cuenta otros talleres y/o trayectos por los que hayan, estén o vayan a transitar los alumnos y las alumnas.

Arte sonoro: La contemporaneidad fusiona distintos lenguajes artísticos, donde el sonido es el prioritario conductor de la obra, y el eje central del desarrollo estético. Esta concepción supera ampliamente la visión del campo musical, poniendo el foco en el "gestor sonoro", la escucha comprometida, la apreciación, la creación y la crítica, todo ello con un eje central contextualizado: "el mundo sonoro que nos rodea" (mi casa, mi barrio, mi escuela, mi ciudad). Algunos ejemplos de este nuevo enfoque estético son: la instalación sonora, la poesía sonora, la escultura sonora, el radio arte, la performance sonora, el paisaje sonoro, entre otros.

Este arte nació en los años sesenta como una experimentación musical que intentaba explorar todas posibilidades del sonido, pero no fue hasta los años ochenta cuando, por fin, se clasificaron estas obras como Arte Sonoro. A lo largo de las últimas décadas, ha ido evolucionando y teniendo más peso en el mundo del arte, la sociedad e incluso la escuela.

Durante los últimos cinco años, algunos artistas y docentes han comenzado a tener curiosidad sobre la posibilidad de llevar esta disciplina artística al aula. Su intención ha sido utilizar las herramientas que ofrece el Arte Sonoro para realizar actividades y proyectos basados en la escucha y el sonido. Su principal objetivo es que el alumnado sea consciente de los sonidos que le rodean y de los que el mismo produce. Aunque este tipo de proyectos, actualmente, no son muy comunes en los centros educativos, su número ha aumentado desde hace dos años (Moya, 2007).

Este taller está pensado para segundo ciclo, habiendo transitado con anterioridad el taller de Investigación, Experimentación y Sensibilización Sonora propuesto anteriormente o cualquier otro que estuviera relacionado y actuara como introductorio a este taller.

Taller de Rescate y puesta en valor de Instrumentos Musicales (Introducción a la Lutería): Recomendado para brindar la oportunidad de, investigar, explorar y manipular materiales, objetos sonoros e instrumentos musicales. Propiciando los conocimientos básicos para: el descubrimiento, el mantenimiento, la reparación, y la construcción de los mismos, en este sentido recomendamos revisar los Diseños Curriculares de Ciencias Naturales y Cuaderno para el Aula N.º3, respecto de los Fenómenos Físicos del sonido, diseño y construcción de instrumentos musicales. Poniendo el acento de este taller en la contextualización, el rescate y la puesta en valor de aquel instrumental que hace a nuestro acervo cultural identitario, siendo una oportunidad inmejorable para comprometer al núcleo familiar y barrial en la participación del mismo, como así también la ocasión para conocer a nuestros hacedores culturales propiciando su acercamiento. Se recomienda este taller para segundo ciclo, con un recorrido previo respecto del taller de Construcción de Instrumentos con materiales reciclados. En este orden de ideas proponemos también que sea dictado por un Lutier o Artesano del Sonido, sería muy valioso desde el punto de vista del rescate y la circulación de los bienes culturales.

Taller de Audio, Sonido, Grabación y Locución: orientados a la interdisciplinariedad, entre los medios de comunicación, teatro, literatura, etc. Se recomienda trabajar mediante talleres de radioteatro, cuentos sonoros, trabajo de producción musical en estudio. Sería un buen momento para posibilitar la aplicación de los contenidos incorporados por el maestro de música. Asimismo, introducir a los alumnos en el manejo de software, conocimientos básicos de acústica, sonorización, etc... Recomendamos abordar el taller por medio de trayectos cortos, que desarrollen paulatinamente los contenidos de cada área (Audio, Sonido, Grabación, Locución), para culminar con la integración de todos ellos en el taller de Audio propiamente dicho. Respecto de los agrupamientos podría trabajarse en primer y segundo ciclo, diseñando un currículum en espiral y progresivo.

Taller de Musicales¹, Teatro Musical o Cómico Musical: apunta a la fusión entre la música, el teatro y la comedia, y la danza, integrando el campo de los Musicales. La particularidad de este taller es que se trabaja íntegramente desde la interdisciplinariedad de lenguajes artísticos. Requiere de un proceso de trabajo por etapas, en las cuales deberían desarrollarse diversos contenidos del lenguaje teatral, expresión corporal, la voz, y la música. Recomendamos este taller para el segundo ciclo, si bien el desarrollo por etapas se puede ir trabajando desde el primer ciclo. Una variante interesante respecto de la contextualización en la sociedad, podría plantearse desde el trabajo mancomunado con formaciones corales, escuelas corales, formaciones vecinales o centros de diversas colectividades que lleven adelante alguna formación coral u operística, ballets folclóricos entre otros.

Taller de Introducción al Folclore, Rescate Cultural Barrial y Ciudadano (No Danzas): Generalmente el taller de Folclore es pensado desde la Danza y o la Música Folclórica, en cambio este taller está recomendado, para rescatar el acervo cultural de las familias, los barrios, la escuela, la localidad, los creadores y hacedores culturales, con una fuerte impronta puesta en la contextualidad social. Recuperando historias urbanas, personajes barriales, cuentos, leyendas, creencias, personajes antropomórficos, historias de vida, juegos, comidas, costumbres, etc. Recomendamos plantearlo como un recorrido previo o fase introductoria, para el primer ciclo, en vista a cumplimentarlo con una segunda fase con talleres de Folclore (danza o música), composición de canciones, melodías, obras teatrales, etc... Recomendamos especialmente en este taller la participación de la familia, el barrio y los artistas populares.

Taller de Nuevas Estéticas y Culturas Contemporáneas. Taller de Hip Hop²: Es común ver en las plazas de algunas ciudades, estas reuniones de preadolescentes y adolescentes que desarrollan esta nueva estética: la cultura hip hop, se ha tornado significativa para ello. Este taller por la complejidad que representa, es recomendado trabajarlo en trayectos. Las TIC nos aportarán una herramienta fundamental a la hora de sustentar técnicamente el taller, ya que se podrán utilizar variedad de software a la hora de la creación e interpretación musical desde talleres pensados para él: D.Jay, M.C (Maestro de Ceremonia) o rapero, y el Beat Box. Esta propuesta de taller comprendería el estudio de una amplia gama de contenidos, herramientas analógicas y digitales, necesarias para la producción musical con software tales como: mezcla, scratching, enganches (para el D.J), beat box (acompañamiento rítmico vocal), rap (versos rítmicos vocales). Abordando estas nuevas estéticas, y realizando un aprovechamiento respecto de los recursos lingüísticos, líricos y estructuras literarias necesarias (sonidos, cadencias, rimas, ritmos, encadenamientos), que nos aporten otras áreas como: Literatura o Lenguas Extranjeras, transversalizando con las Ciencias Sociales respecto de la fuerte crítica social que lleva adelante esta nueva expresión artística. Recomendamos en este caso particular que el tallerista sea conocedor de esta estética en particular, maneje el género, y que posea conocimientos del

¹ Es una forma de teatro que combina música, canción, diálogo y baile, y que se representa en grandes escenarios, como los teatros de West End (Londres) o en Broadway (Nueva York), encuadrándose dentro del género teatral o cinematográfico con secciones cantadas y bailadas. En la modernidad a adquirido gran difusión y características regionales.

² Este colectivo cultural engloba determinadas disciplinas a saber dentro de los lenguajes artísticos, en música: el D.J (Discjockey), el M.C (Maestro de Ceremonia o Rapero es aquel que escribe líricas o rimas y en general improvisa métricas y versos), el Beatbox (Base o sobrebanda vocal rítmica, que emula las baterías, máquinas de ritmo o bases rítmico musicales), en danza el B-Boy (ballarín, breekdancer), en artes visuales: la utilización del grafiti como técnica expresiva.

lenguaje musical o posea una trayectoria en el ámbito musical, siendo recomendado el taller para el segundo ciclo.

Taller Audiovisual: este taller posee un encuadre propio direccionado hacia la **producción** de cortos y videos, está estrechamente vinculado al cine, al lenguaje audiovisual, y a las TIC. El mismo ofrecerá recorridos y contenidos mínimos de la producción Audiovisual, pero estará fuertemente direccionado hacia los contenidos del lenguaje musical: la producción sonora, la banda sonora, los elementos que la conforman, la significatividad del sonido, la palabra y el silencio, la voz en off, Foley, microfoneo, grabación y mezcla, el cine y su contextualización, podrían ser algunos de los contenidos pensados para abordar los diversos recorridos desde el taller. Se recomienda para segundo ciclo y debe ser entendido como un trayecto, que será completado en el futuro desde el campo propio de la producción visual.

Taller de Oyentes o de Taller de Escuchas: Enmarcado en lo que serían los **Clubes de Oyentes, Clubes de Melómanos, Club de radio-escuchas, Críticos Musicales** para la formación de un oyente o espectador, crítico, libre y comprometido. Proponemos en este caso partir del concepto de "limpieza de oídos" (Murray Shaffer) un descubrimiento total del mundo sonoro, potenciando la percepción sensible, con una escucha total, consciente y comprometida. Recomendamos trabajar el repertorio musical, desde las problemáticas particulares que se detecten en la escuela, abordando los Diseños Curriculares de las Ciencias Sociales. Puede ser pensado para primer o segundo ciclo y / o como trayecto introductorio respecto de otros talleres.

Taller de Crítica, Apreciación Musical e Historia de la Música: idéntico al taller anterior pero pensado para segundo ciclo y para aquellos que ya hayan tenido un recorrido previo, agregando en este caso la profundización en la historia, biografía y discografía del autor. Lo recomendamos para segundo ciclo.

Taller de Composición e Improvisación: este taller está pensado para segundo ciclo, y para formaciones que ya tuvieran recorridos previos y avanzados. Se recomienda trabajarlo desde la música, la poética, el teatro, la danza y la literatura, para formaciones orquestales, bandas rítmicas, corales, e incluso la aplicación en cualquier otro taller de producción en general. En él se abordarían los rudimentos y herramientas primarias para componer e improvisar, desarrollando la fantasía y la imaginación sonora a través de composiciones individuales y colectivas. Abordando alguna forma de grafía, y/o simbología, que desarrollara la escritura musical. Una variante de este taller podría ser:

Taller de investigación Literaria y Creación Poética: este taller esta propuesto fundamentalmente, para la elaboración de poética y lírica, y la investigación de la rítmica del vocabulario, en ella se trabajará fundamentalmente la palabra, su ritmo, rimas, encadenamiento, etc. Está pensado básicamente para trabajarlo conjuntamente con el proceso de Alfabetización, desarrollando: nanas, juegos de manos, rítmica corporal, jitanjáforas, trabalenguas, etc. y trabajando paralelamente la escritura, recomendamos revisar los Diseños Curriculares del espacio Lengua. Lo recomendamos para el primer y el segundo ciclo.

Bibliografía consultada

- Aguilar, M. C. (2002). *Aprender a escuchar música*. España: A. Machado Libros.
- Akoschky, J. (1997). La comunicación en la Educación Musical. *Revista Eufonia*, (7).
- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el Área Educación Artística – Música*. Alternativas para las clases de música con chicos y chicas.
- Arturi, M. (2010). *Sobre la interpretación musical*. Fascículo 2010. Versión digital disponible en: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/orquetas-y-coros/>
- Delalande, F. (1995). *La música es un juego de niños*. Ricordi: Buenos Aires.
- Eisner, E. (1995). *Educación de la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas Híbridas*. Buenos Aires: Paidós.
- Hemsey de Gainza, V. (1977) *Fundamentos, materiales y técnicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Jiménez, J. (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de Estética*. Madrid: Tecno.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del Hombre Americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- López, M. (2007). *La música en centros de educación infantil 3-6 años de Galicia e Inglaterra*. Versión digital disponible en: <https://books.google.es/books?id=UUGmrVCupiAC&printsec=frontcover&hl=es&sa=X&ei=TZ1YUqiTF7ew4APS0YHYCA#v=onepage&q=la%20música%20en%20centros%20de%20educación%20infantil%203-6%20años&f=false>
- Malbrán, S. (2001). *El Aprendizaje Musical de los Niños*. Ediciones PAC S.R.L.
- Moya, R. (2007). *Arte Sonoro: aproximación al concepto y su importancia en la Educación*. Facultad de Educación. Universidad de Cantabria. España.
- Schaffer, M. (1983). *Limpieza de Oídos*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Vaillancourt, G. (2009). *Música y Musicoterapia. Su importancia en el desarrollo infantil*. Narcea.

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

El acceso a las artes visuales les brinda la oportunidad a nuestros alumnos y nuestras alumnas de ser capaces de comprender e interpretar la Cultura Visual (la imagen), que carga con un saber estético, cultural y simbólico. Desde este sentido, la propuesta de artes visuales en los talleres de escuela primaria que amplían su jornada, se la entiende como un derecho y una condición necesaria del desarrollo humano, cuya finalidad reside en la formación integral de los ciudadanos para que puedan ejercer sus libertades fundamentales y exigir el cumplimiento de sus derechos en una sociedad democrática, siendo como uno de sus objetivos primordiales el desarrollo de capacidades para la interpretación estético-artística de las producciones y bienes culturales como simbólicos, lo que conlleva el abordaje del pensamiento crítico, abstracto y divergente, necesario para una actuación ciudadana plena (Res. CGE N° 0355, 2012).

La propuesta se sustenta en la idea de pensar la educación de las artes visuales entendida no solo como un espacio para la producción visual y creativa. Estos nuevos espacios con la educación del lenguaje visual favorecen la construcción de saberes donde se aprende con y para la imagen, portadora de carga poética- cultural y estética. En este sentido, se presentan conocimientos propios de la semiótica como la visualización del mundo simbólico y cultural, de la representación artística visual como el trabajo con las diferentes técnicas, modos y medios compositivos, los gustos estéticos de niños y niñas, así como también lo que ellos "consumen", se apropian y significan (artefactos tecnológicos, soportes digitales, medios masivos de comunicación, sus vínculos sociales, la familia, comunidad).

Es necesario pensar estos tiempos contemporáneos como educadores, proponiendo instancias pedagógicas de aprendizaje que genere en alumnos y alumnas herramientas para la comprensión de la cultura visual desde una postura de problematización, con una mirada crítica y reflexiva.

Hernández (2000) considera que cuando se habla de Cultura Visual se hace al menos en tres sentidos: a) como un campo de estudio que indaga sobre inter-disciplinariedad, las prácticas de mirar y los efectos de la mirada sobre quien mira. Esto significa considerar que las imágenes y otras representaciones visuales son portadoras y mediadoras de posiciones discursivas que contribuyen a pensar el mundo y a pensarnos como sujetos que, en suma, fijan la realidad de cómo mirar y ser mirado; b) Como un paraguas bajo en cual se incluyen imágenes, objetos y artefactos del pasado y del presente que dan cuenta de cómo vemos y somos mirados. Desde aquí se nos invita a pensar de forma crítica el momento histórico en el que vivimos y revisar las miradas con las que hemos construido los relatos sobre otras épocas a partir de sus representaciones visuales; c) Una condición cultural que, especialmente en la época actual, está marcada por nuestra relación con las TIC, y que afecta a cómo nos vemos a nosotros mismos y al mundo. Por lo tanto, la Cultura Visual cuando se refiere a la educación puede vincularse como un cruce de relato que permiten indagar sobre las maneras culturales de mirar y sus efectos sobre cada uno de nosotros.

Es necesario proyectar desde otro lugar la educación artística para desnaturalizar esta idea que subsiste en el imaginario de muchos, de que la educación del arte es la enseñanza de una serie de técnicas que se van complejizando a una especie de catarsis de libre expresión. Por el contrario, pensar la disciplina con una importante función social, desde donde se construyen y democratizan saberes.

Se propone que el taller se piense desde el desarrollo de la propuesta en artes visuales, con lo que implica puntualizar algunas cuestiones relevantes para el abordaje del área en el nivel primario (MEN, 2012).

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

La instancia de producción, tanto individual como grupal, constituye un ámbito para la asunción de diferentes roles, para la exploración y experimentación con los elementos del lenguaje y para la construcción de estructuras con coherencia discursiva. El abordaje a través de situaciones problemáticas que requieren la toma de decisiones técnicas y compositivas, evitando las consignas cerradas como "trabajos prácticos" de aplicación de conceptos, constituye una estrategia pertinente para este tramo.

El análisis y la reflexión son imprescindibles como fuente de acceso a nuevos conocimientos, poniéndose en juego en actos declarativos, es decir, mediando permanentemente la palabra en las interacciones docente-alumno y alumno-alumno.

Los procesos de aprendizaje de los alumnos deben atravesar diversas situaciones en las que será necesario vincular la producción y la reflexión, durante la acción misma de producción como luego de ella. En estas instancias el docente se constituye en un facilitador de la transferencia de conocimientos.

¿Qué mirar a la hora de pensar una propuesta de artes visuales en estos nuevos espacios educativos?

Desde la Dirección de Educación Primaria se sugiere que, a la hora de pensar en un taller de artes visuales, se lo haga desde un trabajo pedagógico y didáctico comprometido con la verdadera esencia del conocimiento que sustenta el lenguaje, que involucren y se problematicen instancias de aprendizaje significativo por parte de los alumnos y las alumnas, ampliando su universo cultural y simbólico.

A continuación, se presenta un párrafo del texto *Imágenes de una trasmisión* (Carli, s.f.). El texto relata la experiencia de pensar un proyecto de pintura/mural de Lino Spilimbergo y Carlos Alonso. Se transcribe aquí el proyecto presentado por Spilimbergo para hacerse cargo de la práctica de pintura.¹

Tiene finalidad lograr la perfección estética, teórica y práctica, valiéndose de todos los recursos de la investigación, de estudiar los secretos de las leyes de la pintura y la práctica de la composición mural, con experimentación de todos los materiales nuevos, modernos, utilizables para los estudiantes (Carli, s.f.).

En el texto se realiza un análisis sobre este escrito, donde se recupera el concepto de *trasmisión* y como este proyecto del Profesor Spilimbergo perfila en sus contenidos, una política de trasmisión que sitúa cuestiones claves: el conocimiento de la tradición de la pintura y sus leyes, la experimentación, la creación de proyectos colectivos, la selección de temas significativos. Los alumnos y las alumnas debían conocer las leyes, pero también experimentar con ellas, recibir a través de la enseñanza del maestro la tradición mientras experimentan otras técnicas y métodos.

En concordancia a lo anteriormente expuesto, un ejemplo muy común es el trabajo con la tridimensión en vinculación con la manipulación de materiales de reciclado, que se limita a una mera manualidad y deja de lado los criterios esenciales del lenguaje visual. La escultura, como toda manifestación artística, ha sufrido cambios revolucionarios. Uno de estos es la utilización de materiales tradicionales como la piedra, bronce o mármol, pero desde nuevos puntos de vista que implica investigar las cualidades de nuevos materiales, para alcanzar nuevas formas de expresión. Esto conlleva la incorporación de nuevos materiales como los plásticos o los

¹ Citado parcialmente por Wechsler, (1999), en Fondo Nacional de las Artes. (P. 41)

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

sintéticos, inventados luego del siglo XX. De esta manera, se desarrolla con más énfasis la *construcción*². Será necesario, entonces, acercar a los niños y las niñas a esculturas que tengan en su ámbito o en el entorno cercano, o de lo contrario ver imágenes (pueden ser fotos) de esculturas o monumentos. Facilitamos algunos referentes para pensar: Miró Joan, Alexander Calder, entre otros que permiten el rico trabajo con el lenguaje y sus particularidades expresivas.

Creemos desde la propuesta de nivel primario, que es posible abrir camino hacia una instancia educativa que posibilite que alumnos y alumnas se acerquen al saber y como este opera, tanto en la elección de medios y modos para sus producciones, como en los procesos de experimentación artística que realizan.

Sugerencias para favorecer el aprendizaje de nuestros alumnos en estos nuevos espacios no convencionales de trabajo con el lenguaje visual.

"Trasmitir un "saber", transmitir conocimiento, es reconocer en otros sujetos la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo (...) esto no es solo despertar su curiosidad, su espíritu: es instruirlo como sujeto del conocer" (L. Comu, 2000).

La planificación del proyecto de trabajo debe responder a una dinámica de taller con ciertos propósitos, que deben estar explicitados en el proyecto de artes visuales. A continuación, se presentan, algunas posibles orientaciones y sugerencias a tener en cuenta a la hora de pensar propuesta.

Es importante resaltar que, tanto en los modos como en los medios: bidimensión (el plano) – tridimensión (volumen como también el espacio real) se abordan de forma simultánea los aspectos físicos, expresivos y técnicos de la imagen. Es necesario abarcar la bidimensión y tridimensión desde las diferentes formas de producir lenguaje visual, experimentando medios expresivos como: dibujo, escultura, relieve, cerámica, pintura, fotografía, historieta, grabado, performance, entre otras tendencias nuevas que se van visualizando en estos nuevos contextos contemporáneos.

Socializar las propuestas artísticas con el entorno próximo de la escuela es fundamental, así como también, participar de experiencias artísticas (visitas al museo, acercamiento a un artista local, salidas para conocer monumentos del patrimonio cultural de la ciudad, entre otras cuestiones pertinentes al trabajo con la identidad), generar instancias de vínculo con otras áreas del Diseño Curricular (optar por tomar dispositivos de las otras ramas de conocimiento para enriquecer el aprendizaje del conocimiento visual) y sobre todo producir artísticamente una imagen visual desde la propia problemática e intereses de los alumnos y las alumnas, para que esta propuesta sea agradable y significativa.

Ejes estructurales que atraviesan los contenidos a ser abordados en el lenguaje de las artes visuales.

Los ejes que conservan, en torno a los cuales se organizan los saberes a enseñar en estos espacios, apunta a la vinculación, a la dinámica y a la interconexión con otros campos del saber y prácticas culturales. Tener en cuenta que la sociedad está en un continuo movimiento de

² La *construcción* toma, de la esencia de la escultura, el desarrollo de la forma en el espacio tridimensional, con el permiso de cualquier tipo de material y herramienta que sea necesario para lograr la imagen deseada. También es necesario destacar las imágenes escultóricas que incorporan movimiento (móviles), o a las que introducen agua o luces en su composición.

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

evolución y transformación, de esta manera también los dispositivos y accesos que se nos presentan en la actualidad, como la tecnología, nuevos lenguajes artísticos y demás conocimientos de otras áreas curriculares, no se puede obviar.

Somos partidarios que la imagen es la esencia de las artes visuales y todo lo que ella conlleva, simbólicamente, estéticamente y contextualmente. A continuación, se citan, los ejes posibles para atravesar las propuestas de artes visuales.

- a) **Arte y Cultura.** Conceptualizaciones de arte – El arte, los artistas y las obras de arte: lugares, tiempos, circuitos. Una necesaria mirada contextualizada. Consumo artístico, espacios de difusión y competencias para la participación. Criterios de gusto y de valoración – Los espectadores, los gustos y los *disgustos*. Apropiación estética de los estudiantes. El porqué de los diferentes criterios y nuestro derecho a participar. Asimismo, en relación con este grupo de contenidos, es necesario precisar el carácter expresivo y comunicativo, manifestaciones visuales de diversas culturas, reconocer patrones culturales de representación, desnaturalizando los criterios de gusto que hoy nos rige, identificándose o no como imágenes observadas y/o producidas, tratando de explicar sus razones.
- b) **Arte y lenguajes, la imagen como texto visual.** Proceso de percepción visual -Análisis de imágenes: qué representa la misma, cómo lo presenta, qué significados simbólicos-culturales-sociales tiene, quién la creó, en qué contexto; Formulación de preguntas significativas al tema abordado y su vinculación con el contexto actual y los intereses de los chicos (guiar la observación de la imagen – establecer conversación); Semántica visual. Nuestro mundo es diverso, muchas variables de composición – Sintáctica Visual. El trabajo con referentes o movimientos/grupos artísticos latinoamericanos, argentinos y locales³. Lo que representa, me parece o imagino – Los significados del autor y su contexto. La imagen como texto, como composición, puede ser objeto de una descripción pormenorizada de su sintáctica y también de una decodificación de múltiples significados, en una semiosis infinita donde lo social y lo individual se retroalimentan permanentemente.
- c) **Modos de producción, la creación de imágenes.** Exploración de modos y medios. Proveniencia, posibilidades plásticas, dificultades y requisitos de materiales, soportes, herramientas y técnicas. La cocina de la imagen. Técnica de dibujo. Técnicas secas y húmedas de pintura, teñido e impresión. Impresiones. Collages. Modelados, construcciones, relieves y tallas. Laboratorio de materiales. Construcción de herramientas artesanales. Innovación constante en las diferentes y variadas maneras de transmitir un mensaje estético, desde las diversas representaciones expresivas - visuales.
- d) **El juego, un espacio transversal.** Es importante incorporar a la propuesta juegos dramáticos donde se puedan improvisar ideas verbales, movimientos, disfraces; Juegos de roles a partir de las referencias visuales de obras de arte, canciones y textos literarios; Juegos rítmicos espaciales y temporales; Juegos de mesas que expandan la percepción y la creatividad (pictionary, dominó, rompecabezas, encontrar las diferencias entre imágenes); Juegos cooperativos y otros que surjan de la creatividad de niños, niñas y adultos; Dinámicas de grupo, para potenciar instancias de relevamiento de información por parte de los alumnos y las alumnas y sus conocimientos sobre tal o cual contenido; Instancias de apertura y rastreo del conocimiento y familiarización de algún

³ Esto implica releer la historia pasada en los escenarios educativos culturales; construyendo la historia, y recurriendo a la memoria nacionales pasadas para revisar nuestra propia identidad e interactuar como sujetos sociales pensantes y reflexivos en estos tiempos contemporáneos.

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

ver.

tema/contenido a ser desarrollados durante los diferentes encuentros de aprendizaje; Instancias de reflexión y autocrítica de las propuestas.

El juego se convierte en contenido en la medida en que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza. Jugar es participar de una situación interpersonal en la que están presentes la emoción, la expresión, la comunicación, el movimiento, la actividad intelectual... El juego tiene un valor socializante, transmite cultura (UADER, s.f.).

- e) **La socialización de las experiencias artísticas.** La relación entre el espacio contextual y las imágenes visuales. Los contextos culturales (el barrio, el entorno urbano, el entorno rural, la provincia, el país, la región) y los circuitos de circulación (museos, clubes, teatros, plazas, calles, televisión, cine, revistas, Internet, entre otros) como medio a indagar en su dimensión estética como referente y disparador de la construcción de discursos visuales. Las artes visuales como producto social y cultural: los componentes diferenciados de variadas épocas, espacios, géneros y estilos. El conocimiento y valoración de las producciones artísticas que integran el patrimonio cultural local, provincial y nacional. Relaciones indisolubles entre las formas artísticas y los diversos modos de percibir y representar, momentos históricos que marcan rupturas en los modos de percibir, producir e interpretar. La comprensión del entorno natural y artificial/cultural como espacio apto de ser interpretado y/o intervenido estéticamente. La frecuentación de muestras y espectáculos, dentro y fuera de la escuela y el contacto con artistas y productores culturales.

A modo de cierre

Es importante propiciar la interacción permanente entre la exploración, el análisis y la reflexión de las producciones artísticas contextualizadas y de trabajo con aportes tradicionales artísticos para fomentar el carácter identitario de la comunidad. Se podrán abordar y poner en discusión los conocimientos desarrollados tanto en las instancias de producción propia como de otros, y en los diversos usos que atraviesan la producción artística visual en la actualidad y los saberes que esta implica.

Las instancias en las que niños y niñas reflexionan sobre los conocimientos desarrollados requieren la proyección de estrategias didácticas específicas. Para ello se podrá considerar el análisis de las propuestas en plenarios grupales y en actividades de autoevaluación, entre otros. Es fundamental que la intervención no sea sólo del docente, sino que participen los chicos.

El análisis implica poner en palabras las ideas, para lo cual se deberá propiciar el desarrollo de la atención sostenida sobre el objeto de reflexión, el respeto de los tiempos y espacios de intervención de los alumnos y la concreción de conclusiones. Este momento puede ser comprendido como una instancia del proceso de evaluación. También se podría implementar un "cuaderno visual", recurso didáctico; donde deja huella del trayecto personalizado de cada estudiante por el taller de la especialidad. En él, se pueden encontrar anotaciones, bocetos, sentimientos, comentarios espontáneos, fotos, variadas fuentes de informaciones, entre otros aportes del estudiante que sea de consideración. Será así un material, que dé cuenta del proceso de aprendizaje significativo, de construcción y apropiación de saberes que realizó el estudiante para llegar a los diferentes propósitos del taller. Esperamos sea de orientación este escrito, para favorecer siempre; los aprendizajes de nuestros alumnos y nuestras alumnas y generar la oportunidad de ampliar su universo cultural desde la propuesta artística.

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

Bibliografía consultada

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el Área Educación Artística: Artes Visuales*. Las Artes Visuales en la escuela primaria: propuestas en relación y las nuevas tecnologías.
- Bianchi, Laura – Origlio, Fabrizio (1999). *Enseñar Artes en la escuela a través de proyectos. Propuesta de integración: Música y Plástica*. Bs As.
- Carli, S. (s.f.). *Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso*. en La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción, Buenos Aires, Noveduc- cem. p.39.
- Cornu, L. (2000). *Trasmisión e Institución del Sujeto. Trasmisión simbólica, sucesión, finitud*. p. 29. Entre Ríos. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. *Diseño Curricular de Formación en Artes Visuales - Cursos para Niños y Adolescentes*. Universidad Autónoma de Entre Ríos.
- Hernández, F. (2000). *Educación y Cultura Visual*. Cap.2. España: Editorial Octaedro.
- Resolución N° 0355, 2012. Consejo General de Educación. Entre Ríos.
- Wustten, M. V. (s.f.) *Didáctica especial y Práctica de la Enseñanza para Nivel Inicial, EGB 1, 2 y 3er año del Profesorado en Artes Visuales, FHAYCS*.

¿Cómo pensar propuestas pedagógicas para los talleres de artes visuales?

M!

Los talleres de Educación Física en la escuela que amplía la jornada

Tal como se ha venido expresando, las escuelas con ampliación de la jornada escolar, se caracterizan no solo por la resignificación de su tiempo, sino por las decisiones curriculares que se toman y la incorporación de contenidos pedagógicos como espacios de generación de conocimientos que rompen con las barreras disciplinares o de repetición de contenidos areales, incorporando otros espacios curriculares de creación y generación de saberes. Esta organización curricular varía en cada institución teniendo en cuenta sus características, contextos y necesidades.

La importancia de los Talleres de Educación Física propuestos en este documento radica en la presentación de propuestas que sean atractivas, complementarias a la educación formal, que representen expectativas de desarrollo personal y social; como así también la toma de conciencia de las fortalezas y debilidades. Con estos talleres se proyecta mejorar la autoestima y las relaciones grupales, un mayor compromiso con el aprendizaje, el descubrimiento y desarrollo de talentos y habilidades especiales en proyectos individuales, grupales y/o comunitarios.

La Educación Física es la única área de currículum que al tener en la corporeidad - motricidad los elementos esenciales de su acción educativa, incide sobre la dimensión corporal y motriz, y contribuye al logro de los diferentes objetivos del Nivel: socialización, autonomía, aprendizajes instrumentales básicos, así como a la mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdicas y motrices.

A través de los talleres de Educación Física propuestos en la ampliación de jornada se logrará una verdadera integración de la Educación Física en la estructura escolar, pasando a formar parte de un proyecto compartido/integral para el desarrollo del potencial de la dimensión corporal. Es importante que ésta sea tenida en cuenta en las diferentes asignaturas y experiencias escolares permitiendo que la corporeidad se exprese y manifieste.

¿Qué enseñamos en este nuevo espacio?

En el espacio de taller de Educación Física, con sus variantes seleccionadas, se pretende brindar las oportunidades necesarias para que los alumnos y las alumnas adquieran habilidades que les permitan una mejor inserción en el mundo cotidiano actual, con más herramientas de las que valerse en la toma de decisiones ante diferentes situaciones vividas.

Se espera de este modo promover la conquista de la disponibilidad corporal y motriz para los alumnos y las alumnas, a partir de una propuesta de enseñanza inclusora y variada donde cada estudiante sea reconocido en su singularidad, con sus intereses, posibilidades y limitaciones; y pueda -sobre todo- desarrollar satisfacción por la actividad física, de manera que se lo habilite para elegir las propuestas que más le agraden, más allá de la obligatoriedad escolar, en el marco de una educación concebida como un proceso integral y permanente.

El marco curricular para las Escuelas Primarias que amplían el tiempo escolar es el *Diseño Curricular de la Provincia de Entre Ríos*, éste deja claramente establecido que, si bien existe una cierta diversificación de experiencias curriculares, las finalidades formativas de las escuelas con más tiempo son las mismas que para el resto de las escuelas primarias, con una mayor variedad de experiencias y un tratamiento más profundo de los contenidos del taller seleccionado.

Recomendaciones metodológicas y posibles enfoques de abordaje

Diversos modos de hacer accesible el conocimiento:

- observación,

- explicación,
- experimentación,
- demostración,
- corrección,
- realización, entre otras.

También es importante destacar que en los talleres de Educación Física se deben tener en cuenta las siguientes **estrategias** para que las clases sean significativas:

- **Elección de contenidos apropiados para conseguir clases más activas:** Todos los contenidos del diseño curricular son importantes, pero algunos favorecen más que otros una participación más activa del alumnado a la vez que nos permiten atender a la diversidad de intereses, niveles de competencia motriz, atención constante, entre otros.
- **Integrar, no eliminar:** Evitar o adaptar los juegos en los que exista la posibilidad de eliminar participantes. Los «eliminados» han de tener siempre un segundo papel en el juego, o una alternativa para seguir jugando.
- **Evitar las filas y las esperas:** Hay actividades grupales que no sólo favorecen la cooperación sino también mantiene en constante actividad y movimiento a todos los alumnos. Son ejemplos: los trabajos en "ola", de relevos tomados de las manos, entre otros.
- **Adecuar el espacio y el número de participantes:** Hay juegos y actividades que es necesario reducir el espacio para que no haya alumnos o alumnas sin participar y en otros es necesario ampliarlos.
- **Igualar los niveles:** En actividades donde existan parejas o grupos en colaboración u oposición, conviene igualar los niveles de destreza o físicos para evitar que la actividad termine antes de lo previsto, o que algunas de las partes se desmotiven al ver el objetivo inalcanzable o demasiado fácil.
- **La competición debe ser usada formativamente:** La competición supone un potente motivador, pero ha de manejarse adecuadamente. Cuando se habla de competición no se hace referencia a un complejo sistema de normas, simplemente se puede plantear un reto. Además, ocurre que cuando planteamos retos de este tipo, los equipos suelen plantear estrategias de forma autónoma, desarrollando así un comportamiento cognitivo muy importante que se trabajará paralelamente. A partir de aquí el profesor hará variantes o manejará la situación para que no ganen siempre los mismos y poder **reforzar positivamente a todos**.
- **Modelos deportivos globales, frente a los analíticos:** Los modelos analíticos pasan por el correcto aprendizaje técnico, que normalmente no implican todo el movimiento real de un deporte. Especialmente en la iniciación deportiva, se intenta que los alumnos ocupen y se desplacen por el espacio total y comprendan la lógica del juego prescindiendo de la perfecta técnica que no hace más que paralizar el juego y limitar los desplazamientos. Existen juegos, como el de los diez pases, que no pertenecen a ningún deporte en concreto, sino que trabajan de forma transversal, requieren una actividad vigorosa y además son susceptibles de introducir numerosas variantes que permiten que la actividad se mantenga.
- **Variar y adaptar en favor de una mayor actividad física, principalmente aeróbica:** Algunas sugerencias: (1) Utilizar un mayor número de elementos; (2) Proponer variantes de

juegos menos conocidas que, aunque supongan un mismo grado de actividad, aportan motivación y novedad a las clases; (3) Trabajar con circuitos, la organización de actividades paralelas en circuito procura una actividad continuada y variada en la que cada grupo cambia de estación de forma autónoma.

- **El descanso activo:** No hay que perder la perspectiva general de la clase y controlar los tiempos de esfuerzo-recuperación (especialmente con los niños y las niñas que recién inician su trayecto). Se debe observar y hacer una lectura del nivel de cansancio durante el transcurso de la clase y emplear juegos breves de actividad ligera/moderada después de actividades extenuantes.
- **El estilo de enseñanza a utilizar:** Aunque son muchos los factores que están influyendo en que una actividad sea más o menos activa, el estilo de enseñanza podría ser uno de ellos. Son muy pocos los estudios que han establecido qué estilos favorecen una mayor participación, pues debería hacerse una investigación para cada tipo de actividad, ya que no es posible generalizar en este tema. Estilos sugeridos:
 - Descubrimiento guiado.
 - Asignación de tareas.
 - Resolución de problemas.
 - Mando directo o instrucciones directas.
 - Bombardeo de ideas.
 - Enseñanza recíproca.
 - Aprendizajes cooperativos.

Saber es saber hacer, saber actuar, saber valorar, saber razonar, saber pensar, saber conceptualizar. La enseñanza de estos saberes se encuentra enmarcada por el conjunto de los propósitos de la Educación Física, entre los que se destaca el de habilitar a alumnos y alumnas para que puedan desenvolverse corporalmente con seguridad, eficacia y disponibilidad, tanto durante el tránsito escolar como a lo largo de sus vidas.

Algunas actividades posibles

Los proyectos de talleres de Educación Física deberán garantizar que, en el recorrido formativo, los estudiantes puedan acreditar entre sus experiencias:

- Diversas propuestas de salidas y campamentos en el medio natural, desenvolviéndose en distintos ámbitos geográficos, incluyendo pernoctes.
- El aprendizaje de variados tipos de juegos adaptados y deportivos.
- La organización de torneos o encuentros de juegos y/o deportes con otros alumnos de la escuela u otras instituciones.
- La realización de una muestra de gimnasia artística, rítmica y/o expresiva que permita dar cuenta de los saberes conquistados con relación al conocimiento y el dominio del propio cuerpo.
- El desarrollo de diferentes prácticas en el medio acuático que comprendan la natación y también otras actividades o disciplinas en el agua.
- La creación de distintas propuestas de juegos, no sólo de competencia sino también cooperativos.
- La elaboración de proyectos relacionados con la salud, la actividad física, la recreación y el juego, que trasciendan a la comunidad.

Posibles contenidos de articulación.

En relación con la articulación, los docentes de las diferentes áreas y talleres, junto con los docentes de Educación Física, acordarán respecto de la participación de los niños y las niñas:

- El fortalecimiento de lo grupal.
- La importancia de la salud en el cuidado propio y de los otros.
- Los valores que se ponen en juego en las distintas tareas y actividades.
- La posibilidad de organización a partir de resoluciones logradas por ellos mismos.
- El sentido del juego.
- La noción de competencia.
- La resolución de problemas.

Se entiende que la articulación que se realiza con otras áreas favorece la construcción de escenarios enriquecidos de aprendizaje, pero, para que ello sea posible, se requiere que la misma sea pertinente. Pertinente significa que algo pertenece a una cosa. En ese sentido, las actividades, los proyectos y/o situaciones en los que se proponga una articulación, deben "pertener"; es decir, deben presentar coherencia con los propósitos formativos de las áreas que en los mismos se involucren.

Podría pensarse que una articulación adecuada es la que se da a partir del encuentro entre las áreas desde el aporte formativo que cada una ofrezca y no desde el desdibujamiento de alguna de ellas. Pero, además, para que estas articulaciones sean viables y posibles, resulta indispensable que la institución arbitre los medios a fin de que se den las condiciones de espacio y tiempo que favorezcan los acuerdos entre los docentes implicados. Se debe poner en juego la enseñanza de contenidos propios de cada una de las asignaturas involucradas.

Propuestas de talleres

Taller de educación en movimiento: En este espacio se pretende que los alumnos y las alumnas se apropien de saberes corporales, lúdicos y motores vinculados con variadas experiencias culturales referidas al cuerpo y al movimiento. Se trata de un conjunto amplio de actividades que sitúan al sujeto y sus saberes motrices en el centro del proceso.

En dichas actividades se ponen en juego la comunicación corporal con énfasis en los aspectos expresivos del movimiento, junto con otras donde el dominio corporal ocupa un lugar de relevancia. En estas experiencias se espera alcanzar una mayor apertura hacia contenidos de la Educación Física de indudable y reconocido valor para la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de alumnos y alumnas.

El **taller de educación en movimiento** constituye una nueva oportunidad para ampliar el campo de experiencias y, en consecuencia, la posibilidad de elegir aquellas actividades que despierten mayor interés para seguir aprendiendo, disfrutando y practicando, más allá del tiempo y del espacio escolar.

El ritmo y el movimiento se hallan presentes en cada una de estas propuestas y en cada uno de los alumnos. Se trata de favorecer el descubrimiento/profundización de ritmos propios y ajenos, la creación de estructuras rítmicas diversas, la adecuación a ritmos y el ajuste del movimiento, la estructuración de nociones temporales en situaciones que tengan sentido para los alumnos y las alumnas. Se propone que produzcan, utilicen y puedan interpretar el lenguaje corporal: los mensajes, los gestos y las posturas; la creación de secuencias de movimientos para representar sentimientos, cuentos, historias, ideas, entre otros.

En relación con las diversas expresiones de la gimnasia, vale recordar que constituyen movimientos de gran relevancia en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de los alumnos, contribuyendo a su formación integral. Esto será posible si las estrategias para su

Los talleres de Educación Física en la escuela que amplía la jornada

enseñanza permiten que tengan un rol protagónico, es decir, se aliente su iniciativa, su participación en las decisiones, se comprometan con sus aprendizajes y pongan en juego su pensamiento crítico. La enseñanza de la gimnasia en la escuela pondrá en el centro a los alumnos y las alumnas, sus posibilidades motrices, y a partir de las condiciones de inicio de cada uno permitirá proyectar logros posibles, diseñando las secuencias de enseñanza más adecuadas en cada caso.

Algunos otros Talleres propuestos son: Gimnasia artística y deportiva, biodanza, expresión corporal, gimnasia aeróbica, gimnasia en telas, actividades circenses y acrobacias.

Posibles contenidos o situaciones de enseñanza

Se propondrán actividades donde los alumnos y las alumnas encuentren el espacio para descubrir ritmos, inventarlos, vivenciarlos, adecuarse a ellos, realizarlos en forma global, acordar con sus pares secuencias de acciones motrices, ya sea inventando las estructuras rítmicas, o con ajuste a ellas, con soporte musical o sin él.

El aprendizaje de diversas danzas posibilita la relación y el disfrute del propio cuerpo y su movimiento, la ampliación de recursos expresivos en el trabajo compartido, donde las orientaciones del profesor, la cooperación y la enseñanza recíproca adquieren especial relevancia.

Bailar es una actividad espontánea del ser humano, una forma más de expresión en la que el mundo interno se pone de manifiesto. Se buscará que los niños y las niñas exploren sus posibilidades y a partir de allí pueda ampliar su repertorio gestual y corporal con vistas a comprender y sentir el placer de bailar.

Otras manifestaciones especiales de movimiento se encuentran representadas por las llamadas artes del circo, de gran utilidad para la enseñanza de la conciencia y la comunicación corporal, las diversas habilidades motrices, el dominio del cuerpo y su movimiento, en la relación con los otros y con los objetos. "La propuesta circense es una producción colectiva unificada por un tema o un argumento en la que el aprendizaje colectivo es indispensable para el éxito individual de cada alumno." (Fouchet, A. 2006). Dichas artes comprenden: el malabarismo, el equilibrio, la acrobacia, las actividades aéreas, entre otras.

El taller de educación física en el medio acuático

La propuesta pedagógica tomará como centro al sujeto, sus experiencias motrices previas, sus intereses y necesidades. Un aspecto importante a tener en cuenta es el reconocimiento de las diferencias y articulaciones entre el medio terrestre y el acuático y la adaptación del organismo a estas diferencias. Se propiciarán experiencias lúdicas y placenteras en la enseñanza de los saberes en el medio acuático.

El juego constituye tanto un contenido a enseñar como un recurso para la enseñanza de variadas actividades acuáticas. Es recomendable abordar diferentes momentos de la clase a través de situaciones lúdicas.

Contenidos a enseñar en este taller

- Adaptación al medio acuático. Posibilidades y limitaciones de movimiento.
- Normas de cuidado del propio cuerpo y el de los demás.
- Pautas de higiene: en el uso de las instalaciones, en la higiene corporal, en el cuidado del espacio acuático antes, durante y después de la clase.
- La conquista del medio acuático. Características del medio, diferencias con el medio terrestre y la posibilidad de flotación de distintos elementos. Diversos tipos de trayectorias

- que deben construir o anticipar en función de sus objetivos. Orientación adecuada en un espacio disponible (en superficie, en profundidad, en distancia).
- Técnicas de nado. Progresiones en la enseñanza.
- Primeros auxilios.

Taller de canotaje

El piragüismo, canotaje o canoa kayak es un deporte acuático que se practica sobre una embarcación ligera, ésta es impulsada normalmente por una, dos o cuatro personas con una pala cada uno. Las principales embarcaciones utilizadas son el kayak y la canoa. Esta actividad se vé enriquecida por la geografía de la zona de nuestra provincia ya que no es difícil acceder a las costas de nuestros ríos para poder llevarla a cabo. La práctica del canotaje en las escuelas tiene como propósitos:

- Generar conciencia ambiental. La educación ambiental es un proceso educativo continuo que persigue hacer sensible, formar y modificar actitudes de forma objetiva sobre la realidad global del medio, tanto natural como social, reduciendo ideas y acciones hacia los fundamentos del desarrollo sostenible, equilibrado. Se trata de formar agentes activos que sean capaces de manifestar una conciencia crítica y desarrollar valores vinculados al cuidado y preservación del medio ambiente.
- Es un medio utilizado para mejorar la salud y la preparación para la vida, en la enseñanza de primeros auxilios y técnicas de salvataje se facilita a los alumnos y las alumnas herramientas para subsistir y asistir en un medio tan particular como es el río.
- Trabajar en equipo en forma solidaria, conociendo las diferentes formas de actuar ante posibles inundaciones, ante inmersiones indeseables, ante situaciones de emergencia.
- Conocer la geografía de la zona donde vivimos, rodeados de ríos, bañados, lagunas, entre otros.
- Aprender normas de seguridad, respeto a la naturaleza y su disfrute, hábitos de conservación del material, trabajo en equipo.

Contenidos a enseñar en estos talleres

- Deporte náutico: piragüismo o canotaje. Embarcaciones, sus partes. Palas, distintos tipos y sus partes. Chaleco salvavidas y dispositivos de flotación personal. Embarque y desembarque.
- Juegos cooperativos. Equilibrio. Paleo. Apoyos: bajo, alto y movimientos de aproximación lateral.
- Educación ambiental y estudio del medio natural, flora y fauna
- Educación para la salud, alimentación, hidratación.
- Normas de seguridad en el medio acuático. Elementos a utilizar. Navegación encordada, virajes, timoneo
- Técnicas de salvataje básicas. Flotación con DAF (Dispositivos de Ayuda a la Flotabilidad), volteo, escape, recuperación de los alumnos y las alumnas, de la embarcación y achique.
- Juegos en el agua, en la costa (arena)
- Tipos de nudos, de amarre de unión, de salvamento, entre otros)

Taller Educación física en el medio natural. Campamentos.

Las experiencias directas, paseos y salidas al ambiente natural constituyen un marco propicio para el desarrollo de la autonomía, creatividad y sentido crítico. A través de los Talleres de Educación Física en el Medio Natural se persigue desarrollar aptitudes, capacidades y

competencias formativas y expresivas que contribuyan a la formación integral de los alumnos y las alumnas.

Se deberá generar espacios que permitan el aprendizaje de técnicas de supervivencia, orientación (con elementos naturales y artificiales), observaciones de la naturaleza (diferenciando especies animales y vegetales), jornadas de integración con familias y escuelas de la zona, entre otros.

El Campamento Educativo es una experiencia de vida en comunidad que brinda oportunidades educativas especiales a través de la integración de los distintos niveles de la educación, para desarrollar en forma interdisciplinaria sus contenidos pragmáticos. Estos serán orientados a fomentar actitudes cooperativas y solidarias en contacto directo con el ambiente natural.

Los Campamentos Educativos se programarán para cumplir con los siguientes objetivos:

- Participación activa de la vida en comunidad con espíritu democrático y valores tales como la solidaridad, cooperación y respeto mutuo.
- Desarrollo de la autonomía, confianza en sí mismo y equilibrio emocional.
- Promoción de la apropiación de hábitos saludables que contribuyan al cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente natural.
- Promoción de educación en ciudadanía y cultura de paz, favoreciendo la resolución negociadora de conflictos y prevención de la violencia.

Es importante incluir tiempos de trabajo y ocio; la preparación y cuidado de los ambientes de trabajo, práctica de normas de higiene personal y ambiental, integración de grupos de trabajos con roles definidos que serán desempeñados con responsabilidad, entre otras situaciones de enseñanza seleccionadas por los docentes.

A modo de cierre

El equipo directivo tendrá su accionar orientado hacia la puesta en marcha, acompañamiento, seguimiento y fortalecimiento del proyecto seleccionado. Será su responsabilidad asegurar el sentido formativo considerando que es importante diferenciar el proceso de enseñanza del proceso de aprendizaje, y ayudar a alumnos y alumnas a que descubra cuáles son las estrategias que pone en juego al aprender. Al convocar su atención sobre los procedimientos que utiliza para lograr sus aprendizajes, está aprendiendo a aprender y la estrategia se ha convertido, en este caso, en un contenido enseñado.

En los Talleres de Educación Física en la Extensión de Jornada debemos dar relevancia a la **innovación, gestión y evaluación permanente**. Los profesores que acceden a estos cargos deben considerar la importancia de diseñar situaciones que permitan la acción conjunta, no sólo con los alumnos y las alumnas, sino también con el total de actores institucionales y trascender los límites de la escuela.

Bibliografía consultada

- Alain Fouchet. (2006). *Las artes del circo*. Buenos Aires: Stadium.
- Argentina. Consejo Federal de Educación. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física: primer ciclo de educación primaria*. Ministerio de Educación Nacional. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. (2009). *Intensificación para la Escuela Primaria. Educación Física*. Buenos Aires.

- Campos, M. C., Garrido, M. E., y Castañeda, C. (2011). El estilo de enseñanza como determinante del tiempo de compromiso motor en Educación Física. *Scientia*, 16(1), 40-51.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Consejo General de Educación-Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos. (Res. CGE N° 0475, 2011).
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Resolución N°1000, 2013.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Resolución N° 0355, 2012.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria. (2016). *Recomendaciones y orientaciones para las escuelas que resignifican su tiempo escolar*. Entre Ríos.

Lo que está tejido junto: Pautas para diseñar y evaluar Talleres de Acompañamiento al estudio de las Ciencias Sociales en 1° y 2° Ciclo

Ayudaremos a descifrar los enigmas y conflictos de la sociedad colaborando con el despliegue y libre ejercicio de la actitud más viva de la infancia: la curiosidad (Diseño Curricular, CGE, 2011, p 251).

En este apartado trazamos algunas definiciones epistemológicas y conceptuales, por un lado, y también una serie de recursos, propuestas y actividades a desarrollar en este espacio/tiempo dedicado a la profundización del estudio de las Ciencias Sociales, mediante complejizaciones y articulaciones en progresión dentro de cada ciclo.

Las propuestas ofrecidas tendrán presente el carácter dinámico y en permanente construcción del conocimiento social. En este sentido, se hace cada vez más necesario reflexionar y actuar con responsabilidad a la hora de brindar herramientas para que los niños y las niñas, desde tempranas edades, tengan oportunidad de participar, intercambiar, debatir, integrándose en la vida social, participando y ejercitando su condición de ciudadanos/as democráticos, críticos y solidarios.

Consideramos que la toma de decisiones en cuanto a la planificación, diseño y organización de este espacio curricular denominado *Taller de Acompañamiento al Estudio de las Ciencias Sociales* debe focalizarse en propósitos pedagógicos bien delimitados -en coherencia con el Diseño Curricular (CGE, 2011) destinados a:

- 1) Superar modelos de enseñanza y de aprendizaje tradicionales, poniendo en práctica el paradigma crítico freiriano.
- 2) Estudiar las problemáticas no como episodios aislados, sino contextualizando, dentro de un tiempo/espacio más profundo y dentro de un ciclo amplio.
- 3) Comprender que todo acontecimiento histórico remite a un/os lugar/es en el mapa y al debate de ideas. Comprendiendo que hay proyectos triunfantes y otros que quedan derrotados.
- 4) Caracterizar los actores y grupos sociales involucrados como parte del devenir histórico.
- 5) Tomar en cuenta las diferentes perspectivas acerca de un mismo acontecimiento/proceso histórico-social.
- 6) Concebir a las Ciencias Sociales como un campo disciplinar de naturaleza compleja, dinámica y en permanente construcción.
- 7) Abordar problemáticas históricas y sus perspectivas vigentes, a través de interrogantes, información, sentidos y reflexiones; para que los niños y las niñas puedan comprender que **lo que nos pasó y lo que vendrá** depende de nuestros modos de mirar y de construir colectivamente *lo común* en este presente.
- 8) Aprender a **mirar históricamente** los procesos sociales con sus contradicciones, fases constitutivas, tensiones, disputas y formas de resolución en distintos períodos de la historia.
- 9) Inscribir las acciones en torno a la *Pedagogía de la Memoria*, explorando críticamente nuestro pasado en pos de la defensa cotidiana de nuestra Democracia y de los Derechos Humanos, respetando las normativas vigentes.
- 10) Re-valorizar la dinámica de talleres, rescatando su rasgo reflexivo, productivo y cooperativo, ya queco-operar es realizar" una tara compartida, en la que cada uno asume parte de la responsabilidad colectiva" (Landreani, 1998).

- 11) Abrir la puerta a los recursos tecnológicos para fortalecer los procesos de enseñanza, de estudio y de aprendizaje; promoviendo la actualización tecnológica y el acceso las TIC.¹
- 12) Aportar a la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico que pueda contribuir a **desnaturalizar** imágenes establecidas y convenciones fijas; de-velando lo que aparece como obvio, dado y natural.

Con la decisión de ampliar la jornada escolar e introducir estos espacios/tiempos de *Acompañamiento al Estudio* la Dirección de Educación Primaria renueva la invitación a los/as educadores/as a *re-visit*ar las concepciones de aprendizajes, los procesos psicológicos que inciden en el aprendizaje, los contextos escolares configurados histórica y culturalmente, con el propósito de no dejar solos a los niños y niñas, a quienes concebimos como sujetos de la educación, ya que día a día van constituyendo ese aspecto de sus identidades; en este sentido sabemos que "la sociedad contemporánea nos demanda sujetos con capacidad de conocer y de conocer contra lo conocido, con la capacidad de resolver problemas, pero también de hacerse preguntas nuevas... ¿Qué se quiere decir cuando se utiliza la palabra sujeto para caracterizar a las personas, la gente, los individuos o los integrantes del sistema educativo...? ¿Es lo mismo plantear que el sistema educativo forma personas que decir que forma sujetos? Creemos que no. La categoría sujeta plantea otra manera de concebir las identidades y las subjetividades que pensar simplemente en personas" (Caruso, y Dussel, 2001).

Las Ciencias Sociales en la escuela primaria tienen que ponerse al servicio de la curiosidad de niños y niñas, de la actitud indagatoria, de la búsqueda de información y su problematización. En este sentido, debemos encarar el desafío diario de trazar *puentes*:

- entre generaciones,
- entre lo temporal y lo espacial,
- entre las actividades humanas, la organización social, el mundo del trabajo y las prácticas culturales,
- entre memoria y ciudadanía².

Cabe agregar que estos *puentes* también buscan des-mitificar el lugar instituido de las efemérides que figuran en nuestra historia, formando parte de los programas y los actos escolares y están señaladas con rojo en los almanaques, pero "muchas veces se produce alrededor de ellas un sinsentido o una repetición sin interés"(Zelmanovich, 1997).

Enseñar *lo social* a quienes transitan la infancia, implica orientarlos en el ejercicio del trabajo intelectual, que se adquiere practicándolo desde pequeños, tal como nos dice nuestro diseño curricular vigente³. En este sentido, es necesario crear situaciones para "concretar experiencias de investigación escolar a partir de archivos orales, entrevistas a informantes claves o adultos mayores; las visitas a museos históricos, etnográficos, naturales, de arte; la consulta de hemerotecas y archivos de prensa, de grabaciones radiofónicas..." (Diseño Curricular-Ciencias Sociales, CGE, 2011, p. 293) entre otras posibilidades.

Los ejercicios mencionados son valiosos para el abordaje de los ejes problemáticos centrales:

¹ Recomendamos, a propósito de este punto, recurrir al apartado sobre la accesibilidad a las tecnologías de la informática y las comunicaciones presente en este documento, donde encontrarán sugerencias y abordajes áulicos.

² Recordamos que la Dirección de Educación Primaria del CGE, desde marzo de 2018, *tiene PUENTES* para llegar a todas las escuelas urbanas y rurales, a través de entregas mensuales que portan ideas, propuestas y acciones para abordar ejes de las Ciencias Sociales, en diálogo con otros espacios (artes, lenguas, TIC, etc.). Los *Puentes* están disponibles en la Biblioteca Virtual del Blog de la Dirección: <http://direccioneducacionprimariacge.blogspot.com/>

³ https://drive.google.com/drive/folders/1DaDEatl_oKA-N7c9etmaRZIRN78VNCgS

- **Nosotros en los espacios** (lugares, paisajes, territorios, espacios para vivir, producir, disfrutar y proteger. ¿El mundo visto desde nuestra aldea? ¿Cómo ocupar un lugar y ser ciudadanos cosmopolitas?).
- **Nosotros y las relaciones** (las prácticas culturales, las instituciones; ese entramado de intereses, puntos de vista, robusteciendo la democracia y la diversidad).
- **Nosotros y el tiempo** (las temporalidades y los vínculos entre memoria y ciudadanía).

Al planificar el abordaje de estos ejes la tarea docente "consistirá en aportar herramientas, recursos, crónicas, interrogantes, anticipaciones, explicaciones, pistas... Acompañar sus modos de conocer, sus expectativas, sus maneras cada vez más agudas de interrogar la realidad. Advirtiendo que nada está dado, nada es natural o inamovible, cerrado, clausurado..." (Diseño Curricular-Ciencias Sociales, CGE, 2011, p. 293).

Por otro lado, es importante subrayar que este espacio curricular *Acompañamiento al Estudio de las Ciencias Sociales* posee sus propios propósitos y modos de trabajo. En este sentido, no debe entenderse como "la disponibilidad de una o más horas en la escuela para abordar aquello que "no llega a verse" en el tiempo asignado a los distintos espacios curriculares" (MEN, 2012, p. 13).

Respecto a lo estipulado para cada ciclo, los Diseños Curriculares provinciales determinan que los docentes del primer ciclo acordarán criterios de trabajo para ofrecer herramientas conceptuales que posibiliten avanzar en el análisis de la realidad social pasada y presente, cercana y lejana.

El mismo documento plantea para el segundo ciclo profundizar el estudio de la vida en sociedad realizada en el primer ciclo, recuperando la riqueza conceptual de enfoques, lecturas y visiones que aportan las distintas disciplinas. Para los últimos años de la escolaridad primaria, se propone avanzar en la elaboración de interpretaciones cada vez más complejas.

A continuación, se formulan algunas **orientaciones** a tener en cuenta al momento de proyectar y de realizar ajustes posteriores a su realización (evaluar) un taller de Acompañamiento al estudio de las Ciencias Sociales, planteando problemáticas, abordajes y formas de trabajo significativas con los agrupamientos.

- 1) Realizar **recortes problemáticos** a partir de repasar los Diseños Curriculares y los NAP vigentes.

Serán los maestros de ciclo, la maestra orientadora, los directivos y supervisores que asesoran, quienes mejor sabrán realizar contextualizaciones y recortes problemáticos atendiendo las particularidades de cada institución escolar. Pensamos a las escuelas y los equipos docentes como los justos destinatarios de instancias de definición curricular (Diseño Curricular-Ciencias Sociales-CGE/2011. Pág. 296).

- 2) Trabajar a partir de la **amplitud interdisciplinar**, a través de la articulación con otros espacios curriculares: Música, Artes Visuales, Lengua, TIC, Teatro, Lenguas Extranjeras, etc.

Si bien desde hace un tiempo se observan mayores inclusiones de conceptos y perspectivas de varias disciplinas que aportan al análisis de "lo social", en líneas generales la **Geografía** y la **Historia** siguen marcando su centralidad, por más larga tradición, mayor desarrollo didáctico, fuerte presencia editorial. Sin embargo, la contundencia cotidiana de problemáticas económicas, sociales, culturales, jurídicas,

antropológicas da cuenta de un **horizonte amplio** que reclama resignificaciones en su abordaje. Diseño Curricular (Diseño Curricular, Ciencias Sociales-CGE/2011. Pág. 287).

Al diseñar los Talleres de Acompañamiento al Estudio de las Ciencias Sociales a partir de realizar dichos recortes problemáticos y de considerar la amplitud disciplinar, sugerimos poner en juego los siguientes criterios para la enseñanza de las Ciencias Sociales:

- a) **Complejidad:** Complejidad remite a *acomplexus* que "significa lo que está tejido junto, los inseparables elementos diferentes que constituyen el todo, el objeto a conocer y su contexto. Ayudaremos a descifrar los enigmas y conflictos de la sociedad colaborando con el despliegue y libre ejercicio de la actitud más viva de la infancia: la **curiosidad**" (Diseño Curricular, Ciencias Sociales-CGE/2011. Pág. 251).
- b) **Diversidad/heterogeneidad/interculturalidad:** Desde los primeros años la escuela se perfila como un espacio privilegiado para desarrollar ideas, actitudes y valores que permitan a los alumnos y las alumnas sentirse parte de un mundo heterogéneo, diverso y desigual; por esto "se ofrecerán múltiples oportunidades que den lugar a que se interroguen sobre escenas cotidianas personales, familiares y comunitarias propias, así como sobre escenas distintas, situadas en contextos diferentes (del pasado o del presente, urbanos o rurales, de nuestro país o de otros)"(Diseño Curricular, Ciencias Sociales-CGE/2011. Pág. 251).
- d) **Contextualización:** Recomendamos la precisión de los acontecimientos sociales a través de la referencia del **dónde** y **cuándo** como un ejercicio permanente incluyendo las variables de espacio y tiempo, con las interacciones de los actores sociales involucrados.
- e) **Interrogación y problematización:** Relacionado con lo anterior, la presentación de un marco en la que aparezcan actores sociales movidos por necesidades, deseos e intereses (muchas veces opuestos), facilita la comprensión de los hechos y procesos que se desea enseñar, incluyendo el ejercicio de abrir interrogantes y problematizar; pensando también en quienes quedan excluidos de los relatos oficiales o liberales; ya que hay "tantas historias, tantas preguntas: ¿Quién construyó Tebas, la de las siete Puertas?. En los libros aparecen los nombres de los reyes. ¿Arrastraron los reyes los bloques de piedra? Y Babilonia, destruida tantas veces, ¿quién la volvió siempre a construir? ¿En qué casas de la dorada Lima vivían los constructores? ¿A dónde fueron los albañiles la noche en que fue terminada la Muralla China? La gran Roma está llena de arcos de triunfo. ¿Quién los erigió? El joven Alejandro conquistó la India. ¿Él solo? César derrotó a los galos. ¿No llevaba siquiera cocinero?" Bertolt Brecht.
- f) **Transversalidad:** Se presenta como oportunidad para relacionar contenidos con ejes transversales, como, por ejemplo: perspectiva de género a través de la Educación Sexual Integral, Derechos Humanos, educación ambiental, etc. "El campo social abre a muchas posibilidades de relación con amplias problemáticas del mundo contemporáneo, podría decirse **"nada le es ajeno"**....su abordaje será responsabilidad de todos los integrantes de la comunidad escolar. Transversalidad social, al preocuparse y ocuparse de temas controversiales o candentes que repercuten en lo cotidiano, sin estar tal vez previstos en cajas curriculares, programaciones y planes de clase, aquello que irrumpe, lo impredecible, lo que sorprende" (Diseño Curricular, Ciencias Sociales. CGE, 2011. p. 251).
- g) **Prácticas comunicativas:** El lenguaje es el gran vertebrador de los aprendizajes. En este sentido, estos Talleres deben propiciar que niños y niñas puedan enriquecer las prácticas de hablar, escuchar, conversar, leer, escribir, relatar, preguntar, responder, intercambiar,

Lo que está tejido junto: Pautas para diseñar y evaluar Talleres de Acompañamiento al estudio de las Ciencias Sociales en 1° y 2° Ciclo

comparar, explicar, debatir (entre otros verbos). Se trata de un enorme desafío, ya que son operaciones del pensamiento, constitutivas de los aprendizajes sobre la vida social.

- h) Desnaturalizar:** Este criterio sirve para visibilizar las diversas representaciones que los/as pequeños/as tienen sobre la sociedad y la historia. Es decir, es necesario "mostrar el mundo social como una construcción humana y no como un producto a-histórico, natural. Acercarse a las distintas dimensiones e identificar cambios y continuidades a través del tiempo y en diferentes espacios, comprender a quienes y de qué manera afecta, acercarse a las principales razones que permiten comprender porque suceden los acontecimientos que se estudian" (Diseño Curricular, Ciencias Sociales. CGE, 2011, p. 252).

Bibliografía consultada

- Arata, N. (2014). *Efemérides, una oportunidad para pensar la vida en común*. Ed. Mandioca. Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2006/7). NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios). Serie cuadernos para el aula.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2004/5). NAP (Núcleos de Aprendizajes Prioritarios)
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina. (2012). Cuadernillo *Más tiempo, mejor escuela*. Acompañamiento al estudio.
- Aróstegui, J. y otros. (1989). *Enseñar historia*. Barcelona.
- Barthes, R. (2016, 7° Edición) *Mitologías*. Ed. Siglo XXI Berton, L. Romero L. y Blanco, J. y otros. (1998) *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires: Aique.
- Carretero, M. (1995). *Construir y enseñar*. Las ciencias sociales y la historia. Buenos Aires: Aique.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Editorial Kapeluz.
- Cucuzza, H (2007). *Yo, argentino*. La construcción de la Nación en los libros escolares (1873-1930), Bs. As., Miño y Dávila.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Consejo General de Educación-Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos. (Res. CGE N° 0475, 2011).
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2016) *Ampliación de la Jornada Escolar en las Escuelas Primarias entrerrianas*. Recomendaciones y orientaciones para las escuelas que resignifican su tiempo escolar. Gobierno de Entre Ríos.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2018) Documentos *PUENTES entre pasado, presente y futuro*. Disponibles en Biblioteca Virtual del Blog Dirección Primaria CGE: <http://direccioneducacionprimariacge.blogspot.com.ar/>
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Galasso, N. (2006). *La Revolución no se hizo contra España*. La educación en nuestras manos. N°76.
- Galeano, E. (1997). *Memoria del fuego I, II, III*. Catálogos, Buenos Aires: Catálogos.
- Jelín, E. y Lorenz, F. (Compiladores). (2004), *Educación y Memoria*. La escuela elabora el pasado. Buenos Aires: S.XXI.
- Landreani, N. y equipo. (1996). *El taller es un espacio compartido de producción de saberes*. Cuadernos de capacitación docente, año I, N°1, FCE UNER. Paraná, Entre Ríos.
- López, M. (2009). *La versión y/o las versiones escolares de la Historia: Entre Ríos. 1887-1914*, UNER, FCE.

- Maidana, M, Rodriguez Paz, S. (2002). *Entre Ríos en épocas de Urquiza*. Paraná, CGE: Editorial de Entre Ríos.
- Montes G. (1988). *Colección Una Historia Argentina*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.
- Zelmanovich, P. (2013). Lidiar con la apatía: un hilo de deseo que se teje entre enseñantes y aprendientes. *Revista El monitor de la Educación*. 5° Época, N.º30.
- Zelmanovich, P. (1997). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Buenos Aires: Paidós.

Las Ciencias Naturales en sintonía con la ciencia escolar en otros tiempos y espacios

Al pensar en modalidades de trabajo pedagógico para la ampliación de la jornada escolar, surge de primera mano el formato "taller" por sobre otros, pero como docentes nos permitimos abrir un abanico de otros espacios de interacción y de diferentes oportunidades para el acceso, dominio y apropiación de contenidos y modos de conocer de la ciencia, en los que el aprendizaje se concibe como proceso y no como producto final. Para hacer estos espacios integrados, significativos y motivadores.

Independientemente cual sea el formato elegido, se sugiere tener siempre en cuenta que el tratamiento de las Ciencias Naturales en la escuela primaria implica un recorte de saberes procedentes de diferentes disciplinas: la Biología, la Física, la Química y las Ciencias de la Tierra (Geología y Astronomía) que se integran en un área. Todos los Documentos Curriculares Nacionales y Provinciales, desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios están escritos en esa sintonía, centrados en conceptos integradores: Los seres vivos, los materiales y sus cambios, los fenómenos del mundo físico y la Tierra, el universo y sus cambios. En el Diseño Curricular Provincial de Nivel Primario (Res. CGE N° 0475, 2011) los contenidos se han desplegado en cuadros que presentan propuestas, orientaciones y situaciones de enseñanza para orientar las planificaciones de las clases. Fueron pensados como sugerencias abiertas de complejización, con sus articulaciones y estrategias variadas para mostrar pistas y ofrecer numerosas ideas de cómo abordar la enseñanza del área. Los docentes de Ciclo, los M.A.U, los docentes talleristas, los directivos y los supervisores que asesoran, serán quienes realizarán las contextualizaciones y los recortes problemáticos atendiendo a las particularidades de cada institución escolar.

Un tiempo de privilegio...un lugar posible para enseñar y aprender Ciencias Naturales

La escuela primaria ofrece un tiempo de privilegio para enseñar a mirar el mundo y la vida de otra manera, con diversidad de voces, en un escenario donde es posible enseñar Ciencias Naturales, con alumnos y alumnas como protagonistas y en el cual se pone el acento en el **desarrollo del pensamiento científico, la comprensión del mundo y del disfrute del conocimiento**. Por esto la tarea de enseñar y aprender ciencias, es un desafío con una nueva propuesta de trabajo en el aula que supone la "alfabetización científica".¹

Este material de lectura colectiva que llega a sus encuentros de estudio y reflexión, tiene la intención de contribuir con la tarea docente mediante el desarrollo de algunas ideas acerca del trabajo en el aula, que requiere **pensar a la ciencia escolar en la escuela primaria en otros formatos, en otros espacios y en otros tiempos**, acordes a las necesidades de cada institución educativa.

Me permito en este punto, sugerirles que re-visiten el Diseño Curricular del área Ciencias Naturales (2011) las veces que crean convenientes, ya que es un documento que se materializa, reinterpreta y resignifica en sus prácticas áulicas; que propone ideas y argumentos que motivan a repensar diferentes alternativas para concretar la enseñanza de las ciencias en las escuelas primarias entrerrianas. Los invito a pensar juntos, en algunas de las consecuencias de este enfoque de la enseñanza de las ciencias a la hora de pensar en el aula:

- **La ciencia escolar se produce en un escenario particular que es el aula**, donde interactúan maestros/as, alumnos/as y conocimientos.
- En la clase de ciencias naturales, el docente procurará presentar los conocimientos como producto de la construcción humana, siempre sometida a debate y modificación, y no

¹Para ampliar sobre cuestiones del enfoque y la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria, se invita a re-visitar el Diseño Curricular del Área Ciencias Naturales (2011) Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos.

como verdades acabadas. En este sentido, al tratar algunos temas, es posible poner en debate las ideas que los científicos y filósofos sostuvieron en distintos momentos históricos. Asimismo, siempre que el problema sea adecuado a los conocimientos de los alumnos, pueden presentarse debates actuales en torno de determinados temas. Esto también ayudará a los alumnos a **conformarse una idea sobre la ciencia, contextualizada histórica y socialmente.**

- Al **realizar actividades experimentales**, estas serán presentadas a los alumnos más como herramientas para pensar sobre un problema o para buscar respuestas a preguntas, que como evidencias incuestionables que corroboran las teorías.
- Las explicaciones que los niños y las niñas construyen a partir de su experiencia cotidiana o escolar previa se ponen permanentemente en juego en la clase. Frecuentemente se asocia la "indagación de ideas previas" con el diagnóstico preliminar, que le permitirá al maestro planificar la enseñanza de un tema con la idea de "reponer lo que falta". Desde el enfoque que venimos desarrollando, **tener en cuenta las ideas de los niños sobre los fenómenos que se están estudiando**, tiene como finalidad hacer que esas explicaciones se enriquezcan y sirvan de plataforma para construir nuevas interpretaciones desde una mirada científica. Por lo tanto, el docente estará atento al modo en que las ideas infantiles se ponen en juego a propósito de la actividad planteada. También prestará atención a la manera en que éstas van cambiando, van dialogando con los nuevos conocimientos o con las ideas de sus pares, para intervenir y proponer preguntas, problemas y actividades adecuadas a la construcción que se está buscando.
- En la clase de ciencias naturales **el conocimiento se construye en torno de los fenómenos de la naturaleza y de lo que las ciencias dicen sobre estos fenómenos**; a partir de lo que los alumnos y las alumnas saben acerca del mundo natural, a propósito de resolver problemas académicos y a través de unas maneras particulares de acercarse al conocimiento. Desde las propuestas de enseñanza, se propicia que los problemas que se plantean tengan en cuenta sus saberes de tal modo que puedan hablar sobre ellos y encontrar vías de solución.
- Para conocer cómo es el mundo que construyen los científicos, para comprender sus explicaciones, **los alumnos se irán apropiando paulatinamente del lenguaje de la ciencia**. En la clase de ciencias naturales, cuando niños y niñas hablan o escriben acerca de los fenómenos observados y de lo que van aprendiendo, no siempre utilizan los términos científicos; tampoco los comprenden a todos cuando leen. Sin embargo, muchas veces en esa "conversación" entre los alumnos entre sí, con el docente, con los textos, se van construyendo ideas potentes que se acercan a los conceptos que queremos que aprendan. En ese marco el docente decide cuál es el momento más apropiado para introducir un término científico.
- Los modos a través de los cuales los alumnos y las alumnas reconstruyen el conocimiento científico en el ámbito de la escuela son también contenidos de enseñanza en la clase de ciencias naturales. Estos contenidos denominados "**modos de conocer**" constituyen un conjunto de procedimientos y actitudes privilegiados para la transformación de los saberes cotidianos en conocimiento científico escolar que posibilita la interpretación de los fenómenos naturales desde la perspectiva que aportan los científicos. La confrontación de ideas, la elaboración de explicaciones sobre los fenómenos en estudio, la comparación de datos provenientes de diferentes fuentes, la argumentación, el establecimiento de relaciones entre la información teórica con los resultados de una experiencia, el registro y organización de la información son contenidos que deberán enseñarse junto con la enseñanza de los conceptos, si se quiere que avancen en la reconstrucción del conocimiento científico.

Con la mirada puesta en los aprendizajes del aula/taller/laboratorio de ciencias.

Bien sabemos, que las ciencias y en especial las ciencias naturales permiten a los alumnos y las alumnas interactuar con los organismos, los fenómenos, los objetos y los materiales a través

Las Ciencias Naturales en sintonía con la ciencia escolar en otros tiempos y espacios

de la observación, las exploraciones y los diseños sencillos de investigación escolar. Es un espacio, el de la ciencia escolar: para producir, aprender, pensar, intercambiar saberes, despertar interés por las ciencias a través de su aspecto lúdico y experimental, sin perder de vista su complejidad y rigurosidad; a través de los distintos modos de conocer (Lacreau, 2004):

- **Formulación de:** preguntas, confrontación de anticipaciones, conjeturas, hipótesis, explicaciones.
- **Comunicación:** oral y escrita de las propias ideas, sistematización de información para comunicar a otros.
- **Realización de experiencias:** observación, sistematización explicación, exploraciones, diseño de experimentos.
- **Uso de instrumento y normas de seguridad.**
- **Búsqueda de información:** en textos seleccionados por el docente y por los propios alumnos, análisis de experimentos realizados por otros, salidas de campo organizadas por el docente o por los alumnos.
- **Lectura e interpretación de:** textos, imágenes, videos, gráficos, cuadros de datos, textos de divulgación científica, artículos periodísticos de actualidad, casos históricos.
- **Registro y organización de la información:** con instrumentos aportados por el docente, mediante dibujos; con instrumentos apropiados diseñados por los alumnos (cuadros, tablas comparativas, esquemas, dibujos).
- **Producción de textos:** sencillos, de tipo descriptivo, explicativos, conclusiones y generalizaciones, informes de resultados de las indagaciones.
- **Construcción colectiva del conocimiento.** Compromiso, cooperación y distribución del trabajo, puntos de vista, argumentos, participación en debates.
- **Uso de vocabulario específico.**
- **Sensibilidad e interés:** por temas y problemas relacionados con el entorno natural.

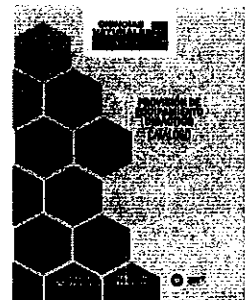
El laboratorio en el aula para enseñar y aprender ciencias

La llegada del material de laboratorio y de una biblioteca de Ciencias Naturales, junto con otras acciones que se llevan a cabo en las escuelas primarias permite el desarrollo de experiencias pedagógicas significativas. Como todo recurso para que esto suceda, **es necesario que el docente intervenga incluyéndose en el diseño y en el desarrollo de situaciones de aprendizaje en el marco de una secuencia de enseñanza.**

Esto es, prever los modos de utilización del equipamiento de acuerdo a las características específicas de cada escuela, y a los contenidos que el docente se propone enseñar –ya sea desde un abordaje experimental o de indagación y lectura de la bibliografía- planificar actividades de enseñanza con estos recursos y favorecer su uso por parte de docentes, alumnos y alumnas.

Algunas consideraciones:

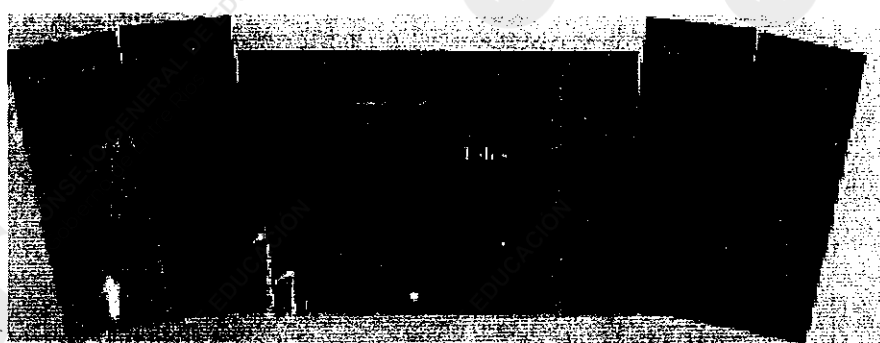
- El conjunto de instrumental de laboratorio, recibido, contiene una variedad de elementos que permite abarcar la mayoría de los contenidos escolares, que implican modos de conocer como la exploración y la experimentación, para promover el trabajo en pequeños grupos.
- Este material, contribuye a repensar los tiempos y las dinámicas del aula e institucionales a partir de la reorganización del espacio físico y el despliegue de nuevas y mejores estrategias de trabajo con alumnos y entre docentes.
- Invita al desafío de promover la enseñanza y el aprendizaje de los modos de conocer del mundo natural, a través de procedimientos propios de la ciencia escolar.



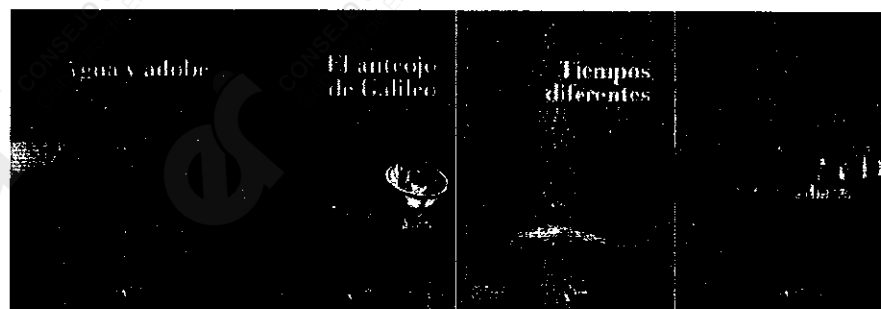
- Para acompañar el trabajo con los materiales de laboratorio, las escuelas recibieron también una colección de textos impresos destinada a enriquecer y ampliar el abanico de propuestas que maestros y alumnos pueden abordar en las aulas, en el marco de la ciencia escolar, como recursos para la planificación y el desarrollo de las secuencias de enseñanza. Algunos de estos textos de divulgación científica están destinados específicamente a las situaciones de lectura en el área, ejemplos de alguno de ellos son:



Colección Nautilus (Centro Cultural Rojas, UBA) – Revistas “Relatos para pensar en la ciencia”



Colección Nautilus (Centro Cultural Rojas – UBA) – Folletos



Colección Nautilus (Centro Cultural Rojas, UBA) – Libros

Esta colección de libros y de revistas, cuyos textos nos hablan de las Ciencias Naturales en diferentes momentos de la historia, nos ayudan a comprender los fenómenos naturales según los explican los científicos, cómo se forjaron esas explicaciones y su importancia en la transformación de la cultura y del mundo en que vivimos. Algunos de los relatos los podrán leer solos o entre compañeros, otros textos necesitarán de la mediación del docente.

Bibliografía consultada

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2007) *Aportes para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza*. Primer y Segundo Ciclo/Nivel Primario. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación, Técnica y Tecnología Presidencia de la Nación (2007) *Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales*. Área de Educación Rural. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina (2006) *Serie Cuadernos para el aula. Ciencias Naturales. Primer y Segundo Ciclo*. Nivel Primario. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2015) *Provisión de elementos de laboratorio. Catálogo*. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2015) *Provisión de equipamiento didáctico. Fichas de trabajo*. Buenos Aires.
- Argentina. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación (2011) *Serie Piedra libre para todos*. Buenos Aires.
- Centro Cultural Rojas UBA (2003) *Colección de libros Nautilus*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Centro Cultural Rojas UBA (2003) *Colección de revistas Nautilus*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Centro Cultural Rojas UBA (2003) *Colección de folletos Nautilus*. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2016) *Ampliación de la Jornada Escolar en las Escuelas Primarias entrerrianas*. Recomendaciones y orientaciones para las escuelas que resignifican su tiempo escolar. Gobierno de Entre Ríos.
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria (2011). *Diseño Curricular de Educación Primaria*. Consejo General de Educación-Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación de Entre Ríos. (Res. CGE N° 0475, 2011).
- Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria. (2008) *Orientaciones para la priorización de saberes* (Resol. 4058/08 CGE) Ministerio de Gobierno, Justicia y Educación Gobierno de Entre Ríos.
- Lacreu, L. (2012) *El agua: saber escolar y perspectiva científica*. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Lacreu, L. (2012) *Clase 02: El enfoque para la enseñanza de las Ciencias Naturales: primeras aproximaciones*. Aprender Ciencias Naturales en el Nivel Primario. Módulo 1: La inmersión en las instituciones. Plan Ciencias Naturales Para Todos. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. Buenos Aires.

Sitografía de consulta para el docente de taller:

- Biblioteca Virtual de la Dirección de Educación Primaria, CGE Entre Ríos.
<https://drive.google.com/drive/folders/OB42UCIloRCa7MTIleGY5MjdESWs>
- Blog spot de la Dirección de Educación Primaria, CGE Entre Ríos.
<http://direccioneducacionprimariacge.blogspot.com.ar/>

5010



Revisita de los materiales
didácticos, pedagógicos
disponibles en las instituciones



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos



CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN
Gobierno de Entre Ríos

CONSEJO GENERAL DE EDU
Gobierno de Entre Ríos

04/6



Revisita de los materiales didácticos pedagógicos disponibles en las instituciones

Este apartado permite rever el material bibliográfico que se encuentra en las escuelas poniendo la mirada principalmente en las que amplían su tiempo escolar.

Serie Cuadernos para el aula

En la *Serie Cuadernos para el aula* se presentan propuestas para la enseñanza a partir de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios y dentro de ellos, algunas más específicas sobre la implementación de talleres. A continuación, a modo de sugerencia se detallan algunos ejemplos de esas propuestas.

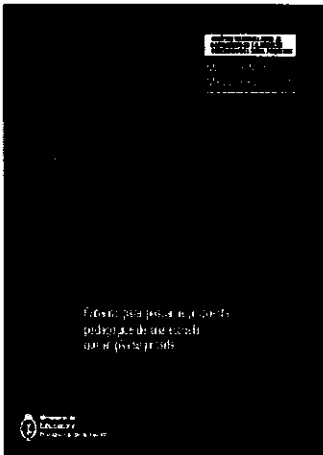
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Cuadernos para el aula. Lengua 1*. Buenos Aires. **Taller de escritura. Pág. 112**
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Cuadernos para el aula. Lengua 4*. Buenos Aires. **Taller organizado en base a material de Trengania. Pág.138. Taller de lectura y escritura creativa e iniciación a la plástica. Pág.148**
- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006) *Cuadernos para el aula de Tecnología - primer ciclo - EGB*. Buenos Aires. **Taller con 2do. Grado. Pág. 48**

Más tiempo, mejor escuela

En la colección *Más tiempo, mejor escuela* nos encontramos con propuestas de enseñanza con el fin de orientar el proceso colectivo de reflexión. Repensar conceptual y organizativamente la escuela. Pensado en todos los alumnos y las alumnas, pero poniendo énfasis en quienes por diversas razones tienen una escolaridad discontinua y de baja intensidad. Enfocando la mirada en la trayectoria de cada alumno y alumna para que la escuela pública garantice la inclusión educativa. Pretende dar ideas, presentar propuestas didácticas para la profundización de los saberes y el abordaje permanente de temas propios de la educación primaria. Las propuestas presentadas suman al trabajo cotidiano en la escuela primaria que amplía su jornada con el objetivo de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel.

La extensión de la jornada brinda la oportunidad de organizar talleres específicos, contando con tiempo y espacio para trabajar con los alumnos y las alumnas. Pensar situaciones problemáticas que los desafíen a analizarlas, a proponer y evaluar alternativas de solución, y a tomar decisiones, creando o seleccionando sus propios procedimientos y diseñando sus propios productos. Estos textos de la colección aportan sugerencias para la organización de los talleres y proponen actividades a desarrollar en los diferentes espacios.

av-



Storino, Silvia. (2012). *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En la escuela que amplía su jornada surge la necesidad de revisar la propuesta pedagógica, teniendo en cuenta los tiempos institucionales y el compromiso del colectivo docente. Implica un trabajo compartido, planificación, selección de materiales, evaluación de avances y ajustes necesarios en el proceso.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109693/11-JE%20entre%20docente-2013.pdf?sequence=2>



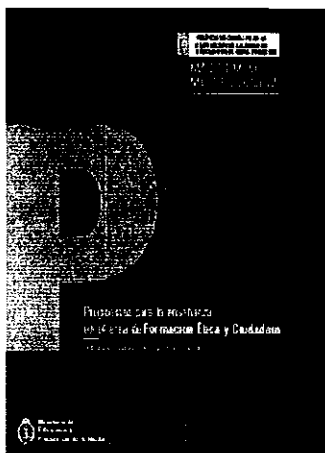
Silberstein, Sabrina. (2012). *Acompañamiento al estudio*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Acompañamiento al estudio es un espacio curricular con características propias para el segundo ciclo de la escuela primaria. La gestión docente debe atender demandas de estudio, nuevos agrupamientos, respetando singularidades de los alumnos y las alumnas, teniendo en cuenta las diversas causas que han provocado los diferentes tránsitos por la escolaridad.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109685/8-JE%20acompa-F-2013-B.pdf?sequence=2>

an.



Propuestas para la enseñanza en el área de Formación Ética y Ciudadana: valores, derechos y participación. (2012) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Este espacio toma como recurso el cine, la radio y la literatura. Presenta tres propuestas para la implementación de talleres: Valores, Derechos, y Participación en la vida escolar.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109681/5-JE%20etica-F-2013.pdf?sequence=2>

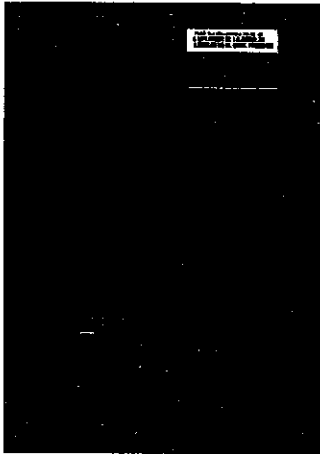


Chara, Silvia. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de la Matemática: ¿cómo mejorar las estrategias de cálculo con números naturales? el juego como un recurso de enseñanza.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Esta propuesta utiliza el juego como recurso de enseñanza y propone estrategias de cálculo para el logro de trayectorias exitosas. El uso didáctico del juego a través de la intencionalidad del docente en sus prácticas.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109682/6-JE%20matematica-F-2013-B.pdf?sequence=2>



Orta Klein, Silvina. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Tecnológica: el mundo de los objetos técnicos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

En educación tecnológica amplía el universo de experiencias y acerca a los alumnos al conocimiento sobre el "quehacer tecnológico". Realiza la propuesta de dos talleres con actividades para enriquecer la propuesta escolar.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109677/3-JE%20Tecnologia-F-2013.pdf?sequence=2>



Bannon, Mara. (2012). *Propuesta para la enseñanza en el área de Lengua: una revista para la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La propuesta del área lengua está centrada en un taller de periodismo escolar. Propone la elaboración de una revista para la escuela: planificación, redacción, corrección, diagramación, edición, publicación y evaluación del proyecto.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109675/1-JE%20Lengua-F-2013.pdf?sequence=2>



Unamuno, Virginia. (2012). *Propuestas para la enseñanza de Lenguas: lenguas en plural*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La enseñanza de las lenguas extranjeras integradas al conjunto de saberes que se enseñan en la escuela. La organización del taller contribuyendo a la construcción de la identidad sociocultural de los alumnos.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109683/7-JE-Lengua-FINAL.pdf?sequence=2>



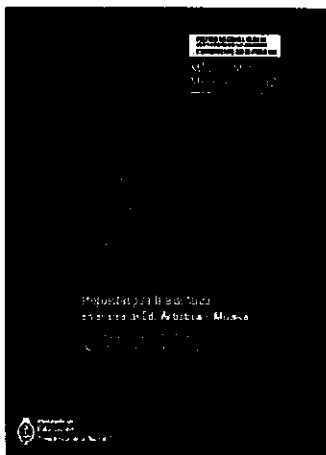
Carral, María Fernanda. (2012). *Propuestas para la enseñanza en el área de Educación Física: un patio para jugar y aprender*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Para los espacios de educación física en la ampliación de la jornada escolar se sugiere la enseñanza de actividades corporales lúdico - expresivas. Desarrollando una propuesta lúdica.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109688/10-JEF-2013.pdf?sequence=2>

Art



Propuestas para la enseñanza en el área de la Educación Artística - Música: alternativas para las clases de música con chicos y chicas. (2012) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

La educación artística en la escuela primaria. Presenta consideraciones didácticas sobre las escuelas que amplían su jornada y múltiples propuestas para el aula.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109676/2-JE%20musica-F-2013.pdf?sequence=2>

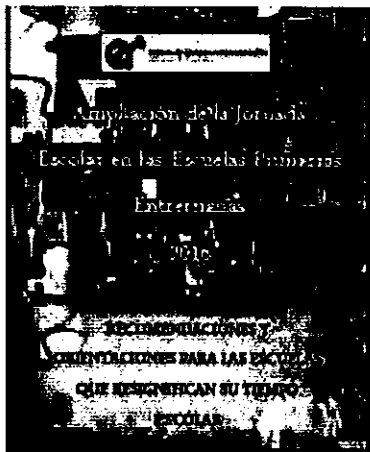


Propuestas para la enseñanza en el área de la Educación Artística - Artes Visuales: las artes visuales en la escuela primaria: propuestas en relación con el espacio público y las nuevas tecnologías (2012) Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Disponible en:

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/109686/9-JE%20Artes%20Visuales-F-2013-B.pdf?sequence=>

ver

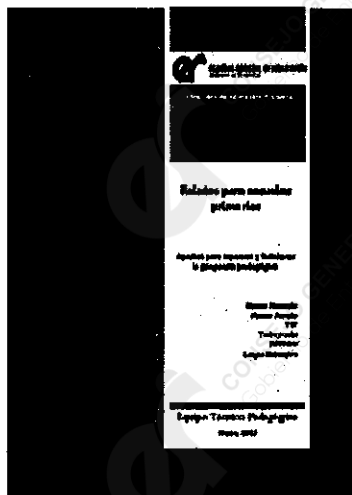


Recomendaciones y orientaciones para las escuelas que resignifican su tiempo escolar: ampliación de la jornada escolar en las escuelas primarias entrerrianas. (2016). Entre Ríos. Consejo General de Educación.

Plantea la organización de diferentes tiempos escolares como también la caracterización de agrupamientos y talleres. Un espacio de producción colectiva que tiene como finalidad acompañar y divulgar el trabajo que se realiza en las escuelas primarias. Generando estrategias para enriquecer las propuestas educativas y potenciar el trabajo pedagógico. Al compartir estas experiencias se intenta estimular y fomentar la escritura de nuevas narrativas escolares para compartir y crecer juntos.

Disponible en:

<https://drive.google.com/file/d/0B42UC1loRCa7ZXZaVlk5QTB6TzA/view>



Relatos para escuelas primarias: aportes para repensar y fortalecer la propuesta pedagógica. (2017). Entre Ríos. Consejo General de Educación. Dirección de Educación Primaria.

Plantea pensar, organizar y revisar la propuesta pedagógica de la escuela que resignifica su tiempo escolar. Se plasman relatos de experiencias áulicas para compartir y permitir el análisis del desarrollo de los espacios curriculares.

Disponible en: <https://goo.gl/IOw7FR>

an!

Esperando poder aportar con estas ejemplificaciones y en palabras del equipo de Cuadernos para el aula, provoquemos la escritura. Una escritura que dialogue sobre la enseñanza, una escritura que irá agregando páginas a estos Cuadernos. Como estas producciones enriquecen y posibilitan conocer otras realidades, otras propuestas, continuemos estas prácticas. Que cada escuela de la provincia escriba sobre sus experiencias, para que se conozcan, se compartan y quede plasmado el compromiso de cada una de ellas en brindar a sus alumnos y alumnas una enseñanza significativa y de calidad.



ari

Índice	Página
• Presentación _____	3
• Nuevos saberes en la Escuela Primaria. La escuela que amplía su tiempo escolar: ¿cómo piensa su propuesta pedagógica? _____	5
• Sugerencias para el desarrollo de contenidos en los espacios de Lengua Extranjera Inglés _____	14
• Inclusión del Teatro en las escuelas con más tiempo: una oportunidad _____	25
• Abordajes pedagógicos de los talleres que incorporan las tecnologías de la información y de la comunicación _____	38
• Estrategias y dinámicas pedagógicas para fortalecer los espacios de Música, Artes Visuales, Educación Física y Acompañamiento al estudio: de las Ciencias Sociales y las Ciencias Naturales _____	45
• Revisita de los materiales didácticos, pedagógicos disponibles en las instituciones _____	79

DyL

