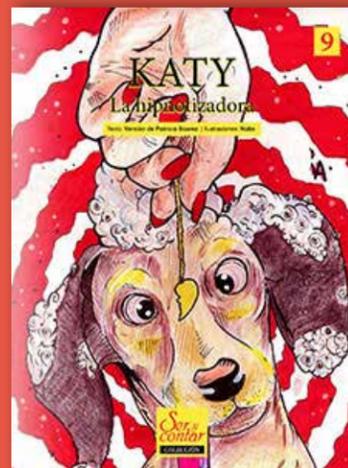
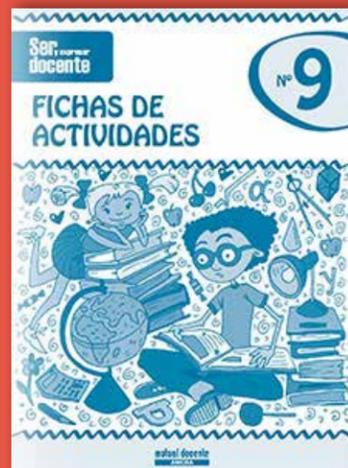
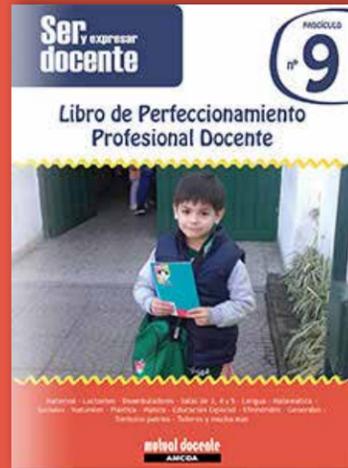


## Libro de Perfeccionamiento Profesional Docente



- Los mejores especialistas en contenidos de la Educación Inicial, Primaria y Especial.
- Talleres de Lectura y Escritura, cuentos y animación a la lectura que formulan propuestas innovadoras.
- Fichas de actividades para los alumnos, de manera que apliquen los conocimientos construidos e incorporados.
- Una mirada sobre las efemérides no tan usuales.
- Tic al alcance de todos: sencillísimos paso a paso y propuestas concretas para el aula.
- En todas las entregas un cuento inédito de autores de literatura infantil reconocidos a nivel nacional e internacional, y con ilustraciones de los mejores ilustradores del país.
- Formularios para acceder a subsidios por nacimiento, casamiento y fallecimiento.
- Descuentos en Turismo y novedades de hoteles adheridos a nuestra Mutual.
- Mas de 100 páginas a todo color.
- ¡¡Diseño totalmente renovado!!!



Maternal - Lactantes - Deambuladores - Salas de 3, 4 y 5 - Lengua - Matemática - Sociales - Naturales - Plástica - Música - Educación Especial - Efemérides - Generales - Símbolos patrios - Talleres y mucho más

# mutual docente

AMCDA

Asociación Mutual Círculo Docente de la Argentina  
Matrícula de I.N.A.M. N° 1596

## COMPLETE EL FORMULARIO CORRESPONDIENTE

TODA LA DOCUMENTACIÓN DEBERÁ SER PRESENTADA  
POR CORREO O EN FORMA PERSONAL A LA SEDE CENTRAL

### SUBSIDIO POR NACIMIENTO / ADOCIÓN:

- 1- PLAZO: 30 DÍAS HÁBILES A PARTIR DE LA FECHA DE OCURRENCIA.
- 2- FOTOCOPIA DE ACTA CORRESPONDIENTE (CERTIFICADA POR AUTORIDAD COMPETENTE).
- 3-FOTOCOPIA DNI DEL RECIÉN NACIDO.
- 4- FOTOCOPIA DEL ÚLTIMO RECIBO DE HABERES.
- 5- CARENCIA: 2 MESES.

### SUBSIDIO POR CASAMIENTO:

- 1- PLAZO: 3 MESES A PARTIR DE LA FECHA DE CASAMIENTO.
- 2- FOTOCOPIA DE ACTA CORRESPONDIENTE (CERTIFICADA POR AUTORIDAD COMPETENTE).
- 3-FOTOCOPIA DNI DE LOS CÓNYUGUES.
- 4- FOTOCOPIA DEL ÚLTIMO RECIBO DE HABERES.
- 5- CARENCIA: 12 MESES.

### SUBSIDIO POR FALLECIMIENTO:

- 1- PLAZO: 3 MESES A PARTIR DE LA FECHA DE PRODUCIDO.
- 2- FOTOCOPIA DE ACTA CORRESPONDIENTE (CERTIFICADA POR AUTORIDAD COMPETENTE).
- 3- FOTOCOPIA DE RECIBO DE DECLARATORIA DE BENEFICIARIO.
- 4-FOTOCOPIA DNI DEL BENEFICIARIO CERTIFICADA.
- 5- FOTOCOPIA DEL ÚLTIMO RECIBO DE HABERES.
- 6- CARENCIA: 10 MESES.

SAN JOSÉ 175 - (1834) TURDERA  
Buenos Aires - Argentina - Tel: (011) 4231-7500

# Ser y expresar docente

FASCICULO N° 9 - Año 2016

Directora Editorial  
Celeste S. Gonzalía

Diseño y Diagramación  
Carlos Bonardi

Correcciones  
Daniela Demarchi

Edición  
Asociación Mutual Círculo Docente  
de la Argentina  
San José 175 (1834) Turdera - Bs. As.  
(011) 4231-7500  
Horario de atención: 8:00 a 14:00 hs.

Ser y Expresar Docente es una publicación  
bimestral con marca registrada.

Los contenidos de los artículos son  
responsabilidad de sus autores,  
no reflejando necesariamente,  
la opinión de los editores.

Se permite la reproducción de los mismos,  
citando la fuente y enviando un ejemplar de  
la publicación.

# SUMARIO

## MATERNAL

LACTANTES - El balbuceo infantil / Bierich.....	02
DEAMBULADORES - Los sonidos / Viviana Méndez.....	04
SALA DE 2 AÑOS - Control de Esfínteres / Bierich.....	06

## JARDÍN

SALA DE 3 AÑOS - Juego libre en sectores de la sala / Castro Méndez.....	08
SALA DE 4 AÑOS - El amigo invisible / Castro Méndez.....	10
PRESCOLAR - Banda musical: Los amigos / Castro Méndez.....	12

## PRIMER CICLO

LENGUA - El diálogo literario / Silvia Lizzi .....	14
MATEMÁTICA - Los problemas en la actividad áulica / Silvia Alterisio.....	16
CIENCIAS SOCIALES - El concepto de paisaje en la escuela... / Hilda Biondi.....	18
CIENCIAS NATURALES - Preguntar para aprender / S. Gonçalves - Mosquera.....	20
MÚSICA - La expresión y las formas... / Alberto Merolla.....	22
PLÁSTICA - La obra de arte en contexto... / Julián Bleker.....	24

## SEGUNDO CICLO

LENGUA - Leer para saber, Leer para disfrutar / Medina .....	26
MATEMÁTICA - ¿Cálculo escrito... / Mónica Micelli.....	28
CIENCIAS SOCIALES - Enseñar geografía... / Silvia Sileo .....	30
CIENCIAS NATURALES - Preguntar para aprender / Gonçalves – Mosquera.....	32
MÚSICA - La expresión y las formas... / Alberto Merolla.....	34
PLÁSTICA - ¿Qué es el COLOR? / Julián Bleker.....	36

## ARTÍCULOS ESPECIALES

EDUCACIÓN ESPECIAL - Autismo / Sergio Fridman.....	38
EFEMÉRIDES MUNDIAL - Día mundial de los derechos del niño / Beirich.....	40
EFEMÉRIDES DIARIAS - Día de la Flor Nacional El Ceibo / Beirich.....	42
JUEGOS TRANQUILOS PARA EL RECREO - / MAlejandra Lumia.....	44

# El balbuceo infantil



Desde el nacimiento los niños se comunican con nosotros a través de gestos y sonidos. A través del llanto, por ejemplo, ya nos indican que hay algo que no les gusta o por el que se sienten molestos, que tienen hambre, miedo, dolor, etc. Por eso cuando hablamos de lenguaje del bebé, diferenciamos dos etapas: la etapa pre-lingüística y la lingüística.

**La etapa pre-lingüística o no verbal** se llama así precisamente porque no hay palabras, lo que hay son sonidos, aproximaciones, gorjeos, balbuceos, llantos y sonrisas, que constituyen la primera etapa donde los niños ya se empiezan a comunicar, y dura más o menos hasta los doce meses. Los gestos y sonidos revelan el estado de ánimo del bebé, así como distintas necesidades: de comer, de tener contacto físico, de cambiar pañales, de dormir, beber, etc. Los bebés transmiten y se comunican siempre.

Al llanto inicial, que es la primera manifestación sonora del niño, le seguirá la aparición de la sonrisa como respuesta a lo que sí le gusta, sonidos guturales y vocálicos y, poco a poco empezará a distinguir entonaciones de los padres, es decir, si se refieren a alegría, sorpresa o enfado. En esta evaluación también aparecerá el balbuceo y las primeras aproximaciones que de por sí apenas tiene un valor comunicativo pero que cada vez van ganando más intencionalidad y significado. A esto le seguirá una jerga o lenguaje que los padres ya van identificando y esos sonidos son los que al niño le va acercando a la palabra.

El balbuceo se provoca, por lo general, aproximadamente a los cuatro meses, aunque es verdad que los niños antes ya hacen algunos sonidos de manera activa. El balbuceo es su manera de ir entrenando los músculos faciales y los órganos de la fonación para poder aprender a hablar y, también es una manera de acercarse a su lengua y a su entorno. Además de ello, los adultos no sólo le van a dar información al hablar, sino que también van a interpretar sus vocalizaciones, dándole un sentido en el contexto en el que está el niño. Con esto, podemos ver como los niños pasan de vocalizaciones reflejas como es llanto, a juegos vocálicos, apreciaremos el balbuceo reduplicativo, cuando los niños repiten dos sílabas iguales (mamá, tatá), al que le seguirá el balbuceo no reduplicativo, cuando repiten sílabas diferentes que comienza a constituir una jerga, es decir, una manera de hablar en la que no dicen palabras pero realizan subidas y bajadas de tono que se parecen a la forma de hablar de los adultos.

En su proceso de evolución entre el balbuceo y las primeras palabras, los niños empezarán, poco a poco, a imitar más sonidos de lo que dicen sus padres y a relacionar la información que les está dando su entorno sobre un objeto con el mismo. De esta manera, aparecerá la jerga de la que hablamos anteriormente y, en esa jerga, irán utilizando la unión de varios sonidos semejantes a una palabra para referirse a algo siempre de la misma forma, por ejemplo, cuando dicen "aga", para agua, algo que entiende la gente del entorno en el que está, y, finalmente, esos sonidos evolucionarán hasta la primera palabra.

De forma gradual, el pequeño empieza a utilizar una serie infinita de vocablos, como "oh" y "ah", y descubre la posibilidad de unir una consonante a las vocales, estableciendo los cimientos del verdadero lenguaje del niño.

Las primeras palabras van acompañadas casi siempre de gestos que ayudan al niño a expresar el mensaje que quiere transmitir, y son utilizadas como símbolos que sustituyen a los objetos o a las intenciones. Esta capacidad de expresar las palabras va unida al desarrollo del pensamiento: hacia los ocho meses, el niño es capaz de relacionar las diferentes sensaciones visuales, táctiles y auditivas; el pequeño aprende a elaborar una imagen mental de lo que ve, escucha o toca, y la traduce en una palabra.

## Sugerencias de Actividades:

- Hablar con el bebé, responder a sus balbuceos y hacer distintas expresiones con la cara.
- Las rutinas diarias son el mejor momento para enriquecer el mundo de los niños con información nueva, palabras, gestos, expresiones de cariño y éste, sin duda, es el mejor medio para el desarrollo y maduración del lenguaje.
- Es importante hablar mucho con el niño, leerle cuentos, explicarle algún episodio de la vida diaria... Aunque todavía el bebé es incapaz de descifrar las palabras, puede seguir el sentido de la frase por el tono de la voz, por la expresión de la cara o por los gestos.
- Hacer que el bebé nos mire a los ojos.
- Hacer juguetitos sencillos de hablar y tocar al bebé: ¿Dónde está la naricita? Entonces tóquela la nariz y diga juguetonamente, ¡Ya encontré la naricita! Repita varias veces y luego siga con la orejita, la rodillita o el ombligo.
- Cambiar el tono de su voz, hacer gestos cómicos, cantarle canciones de cuna, y recitar rimas infantiles.
- Jugar al escondite y las palmaditas con él.
- Señalar y nombrar objetos conocidos. Al escuchar el nombre de cada objeto repetidamente, el bebé aprende a relacionar la palabra con su significado.

# Los sonidos

El niño aún antes de nacer, se encuentra en contacto con un medio sonoro y musical proveniente de su entorno más cercano. Las voces de sus familias, sonidos que rondan su casa, sonidos y ruidos ambientales; y la variedad musical en la que puede llegar a encontrarse incluido. Las primeras canciones del adulto y otros cantos tradicionales y culturales que se van transmitiendo de generación en generación.

Es a través de estos estímulos que, poco a poco, se va apropiando de este entorno, reconociéndolo, disfrutándolo.

De la misma manera que descubre, explora y conoce a través de sus ojos, sus manos, su boca, su nariz; sus oídos le permiten experimentar, investigar producir y reconocer los sonidos como también mover su cuerpo con las canciones y las músicas que le dan placer. Sensibilidad corporal que encuentra sus comienzos en el sostén del adulto mediante los primeros juegos.

A través de la música el niño puede:

- Ampliar su capacidad auditiva y perspectiva sonora.
- Conocer diferentes estilos y géneros musicales.
- Aumentar su ritmo corporal y movimiento.
- Explorar distintos sonidos, voces, fuentes sonoras.
- Identificar instrumentos musicales y conocer sus características.
- Coordinar, improvisar e imitar de forma instrumental o vocal.
- Aumentar su vocabulario, concentración, capacidad de memorizar y expresar sentimientos.
- Establecer vínculos y sentir placer por la música y los sonidos escuchados.

## Actividades:

• Para la formación auditiva, en el Jardín Maternal, se pueden realizar diferentes actividades de reconocimiento de sonidos:

1) Colocar, previamente, en una caja diferentes objetos que representen el mundo real (patito de goma, reloj, tren, auto, perro, etc.) El docente irá mostrándolos de a uno y los niños/as deberán realizar el sonido que le corresponda.

2) Realizar la misma actividad pero observando imágenes. En este ejercicio se pueden agregar imágenes como una playa, un día de lluvia, etc.

3) Los niños se encontrarán sentados o acostados en sus almohadones. Traer nuevamente la caja con imágenes. Contar que escucharán algunos sonidos. A medida que los escuchen, preguntar si los conocen, quién o qué realiza ese sonido, y permitir que tomen



las imágenes espontáneamente, manifiesten a qué sonido corresponden o simplemente las observen. Esta propuesta se realizará varias veces con distintos sonidos.

- Colocarse en el centro de la sala con una bolsa (contendrá botellas sonoras). Llamar la atención de los niños para que se acerquen a explorar los objetos. Ir sacando las distintas botellas (re llenas con arroz, lentejas, agua). Dar un tiempo de exploración. Verbalizar las acciones que los chicos realicen, destacando el sonido: "Miren cómo sacude la botella...", "La da vuelta y suena de otra forma...".
- Ofrecer nuevamente las botellas. Algunos niños podrán ayudar a repartirlas entre todos. Brindar un tiempo de exploración y luego reproducir una canción que escucharán todos juntos. Mientras suene la canción incentivar para que los chicos la acompañen con el sonido de las botellas. Esta secuencia puede continuarse agregando otros objetos sonoros: cajitas metálicas re llenas con cascabeles, raspadores realizados con cartón corrugado y palitos de madera, chapitas que choquen entre sí, etc.

- Escuchar y cantar canciones que nombren partes del cuerpo y moverlas.

- Realizar percusión con nuestro cuerpo (manos, pies, dedos, boca) sin música y con música.

- Escuchar y cantar canciones que nombren animales. Dramatizar y corporizar la canción utilizando todo el cuerpo y realizando los sonidos.

- Armar un sector permanente en la sala donde los niños/as puedan encontrar diferentes objetos sonoros para explorar:

- Sonajeros o sonajas
- Botellas con diferentes rellenos
- Muñecos de chifle
- Tambores
- Cajas de diferentes materiales
- Raspadores
- Instrumentos de viento, etc.



# Control de Esfínteres

La edad de inicio de control de esfínter vesical (orina) y anal varía de un niño a otro, pero en términos generales va de los 18 a los 24 meses, en efecto esto depende del grado de madurez y desarrollo de músculos y nervios que hacen posible el control voluntario de los esfínteres; el control de la defecación suele ser primero que el de esfínter vesical, lo cual puede iniciar como incomodidad del niño ante la presencia de un pañal sucio, esto es más marcado cuando hay materia fecal, tolerando por más tiempo un pañal húmedo con orina.

La edad de inicio en el control de esfínteres también puede variar de acuerdo al grado de estimulación y convencimiento que las madres ejercen sobre el pequeño para lograrlo, el medio ambiente que le rodea y las presiones a su alrededor.

El momento en que el niño empieza a dejar los pañales constituye para los padres una etapa esperada con mucha expectativa y anhelo pero que sin embargo puede llegar a despertar en algunos de ellos algunas ansiedades e inquietudes. Para que el aprendizaje en el control de esfínteres constituya un proceso natural y sano en el que el chico sienta el respaldo y apoyo de sus padres, debemos contar con tres elementos fundamentales: tiempo, paciencia y comprensión.

En primer lugar debemos tener en cuenta que recién alrededor de los dos años el niño puede estar lo suficientemente maduro desde el punto de vista neurológico como para controlar sus esfínteres y que por regla general cada chico es diferente y requiere que se lo considere como tal a la hora de respetar sus tiempos.

Adelantarnos a ese tiempo personal de cada niño puede llegar a resultar perjudicial y para evitarlo es importante estar alerta a determinadas señales:

- Avisa cuando ha hecho pis o caca.
- Le molesta el pañal y pide que se lo quiten.
- Está seco por tiempos largos y después de las siestas.
- Muestra con gestos faciales cuando está defecando.
- Entiende y puede acatar órdenes sencillas.
- Es regular en sus deposiciones lo que nos daría la pauta de cuál es el momento adecuado del día para sentarlo.

## Aspectos Importantes a tener en cuenta:

- Es importante que el niño se familiarice con el objeto que se va a utilizar para el aprendizaje (pelela o reductor) desde antes de iniciarlo que se le explique para qué va a ser usado y que lo vea en el baño como el lugar adecuado para realizar tal función.
- Llegado el momento lo invitamos a sentarse en el objeto seleccionado a tales efectos y esperamos junto al niño sin impacientarnos. No debemos obligarlo a permanecer sentado más de lo que desea ya que de esta forma se convertiría en una especie de penitencia y rehusaría hacerlo posteriormente.



- Si se logra el objetivo es bueno felicitarlo y mostrarnos felices o de lo contrario alentarle a que la próxima lo logrará. De esta manera fomentamos su autoestima y la confianza en sí mismo.
- Tenemos que estar preparados para los fallos sin rezongarlos cuando sucedan. Una vez que se use la ropa interior no volver con el pañal, ya que esto le señalaría al niño nuestra pérdida de confianza en sus logros.
- El control de esfínteres durante la noche se logra generalmente en un momento posterior por lo que es aconsejable que tomen la menor cantidad de agua posible antes de dormirse.
- Se debe utilizar ropa cómoda que le facilite al pequeño despojarse de la misma cuando sienta el deseo de orinar o evacuar, la ropa complicada o apretada puede obstaculizar las maniobras cuando el niño tiene la urgencia y no dispone aún de mucho control como para esperar a quitarse la ropa.
- Tratar de conocer las señales que un niño manifiesta cuando quiere orinar o incluso cuando empiezan a aislarse en algún sitio para poder defecar, es entonces cuando uno puede con sutileza llevarle al baño.
- Es sumamente importante evitar las conductas hostiles y agresivas, no compararlo con otros niños ni ridiculizarlo o ponerlo públicamente en evidencia.
- En el proceso de educación para el inicio de control de esfínteres interviene el desarrollo físico adecuado, un ambiente familiar adecuado y un entorno social en general que facilite un evento tan natural como éste.

## Juego libre en sectores de la sala



Educar en valores es transitar un camino con los niños que los ayude a comprender, elegir, renunciar, conquistar, respetar, dar, es también reconocer, sostener, alentar.

Es darle los elementos para que puedan comprender que al elegir siempre se pierde algo, se renuncia a algo: es estar dispuesto a sacrificar algún aspecto en pos de lograr mejorar la comunicación o la relación con los demás. En esta elección es más lo que se gana que lo que se pierde.

Es renunciar a intereses o deseos individuales para conquistar algo compartido, de lo grupal y colectivo. En este educar incluimos el respeto por el otro y la necesidad de reglas consensuadas y la incentivación de la cooperación. El juego asume gran importancia, ayuda a comprender actitudes y reacciones infantiles y en consecuencia a orientar la acción educativa. Este juego es un espacio propio del niño en donde el docente debe desempeñar su rol brindando un momento enriquecido, amplio y óptimo hacia el logro de los aprendizajes.

Les propongo revalorizar el juego en los sectores de la sala, mediante el cual se ponen en práctica todas y cada una de las cualidades mencionadas anteriormente.

### Actividades

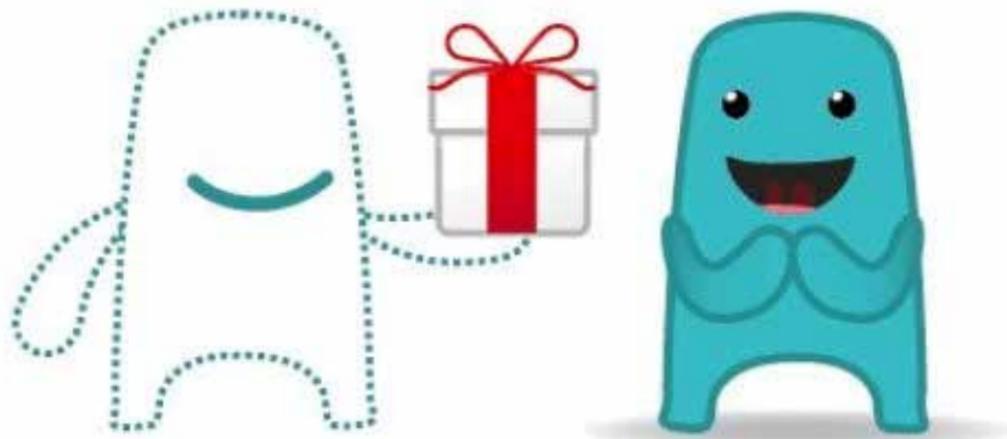
Vamos a realizar diferentes actividades que permitan interactuar, generar acuerdos, ceder, colaborar y aceptar ayuda del otro, compartir, elegir, etc.

- Sentados en ronda en la sala les proponemos elegir un lugar dentro de la sala para jugar.
- Desde el rol docente se deben dar consignas claras, que es lo que se puede hacer y que no.
- Aceptar el juego que eligen los niños sin las exigencias del adulto.
- Observar permite: conocer, ver posibilidades y limitaciones y evaluar.
- Registrar todo lo observado. Conflictos, resoluciones, características del grupo y de los niños en particular.
- Es mediador de toda situación que lo requiera.
- El juego se desarrolla durante el tiempo que el docente considere adecuado. Es importante avisar antes de finalizar el juego para que los niños puedan concluirlo de manera adecuada.

### Cierre del proyecto

- Es importante una vez finalizado realizar un intercambio entre todos haciendo una puesta en común de lo que jugó y organizó cada uno. En este momento es el rol docente el que adquiere importancia para enriquecer, profundizar y generar nuevas propuestas para el próximo encuentro.
- Esta evaluación del juego realizado nos permite un nuevo punto de partida, que podemos mejorar y que decisión debemos proyectar para favorecer la continuidad de los nuevos aprendizajes.

## El amigo invisible



amigoinvisibleonline.com

Nos proponemos hoy avanzar en el camino de ayudar a los niños a reflexionar, descubrir y actuar con libertad responsable.

La transmisión de la cultura, los valores y las destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana y, en general, dentro de la sociedad, son contenidos que, si bien comienzan a desarrollarse en el ámbito familiar y el entorno social más cercano, la escuela responde a ellos desde lineamientos pedagógicos-didácticos. Los valores no solamente aparecen como finalidad ó propósito de toda la actividad educativa sino también como contenidos concretos a ser aprendidos a lo largo de la escolaridad de los alumnos.

### Actividades

- Compartimos algunas conversaciones sobre la amistad, ¿quiénes son nuestros amigos? Proponemos diferentes actividades que los ayuden a integrarse socialmente, ayudarse entre sí, y permitir que otros los ayuden.
- Realizamos una cartelera con palabras y dibujos significativos que surgieron del intercambio realizado anteriormente.
- Jugamos con una pelota, se la tiro a un amigo y digo su nombre, no puedo repetir el que dijo el compañero anterior.
- Baile en parejas siguiendo los movimientos de la canción, cuando para la música cambio de pareja.

- Hacemos un dibujo eligiendo los materiales que deseen, escriben su nombre y si pueden, con ayuda de la docente escriben el nombre del amigo.
- Armamos rompecabezas en grupos por mesas.
- Compartimos una merienda!!!! Este es un momento que permite a los niños hablar con sus pares libremente, tienen que esperar turnos, colaborar en el orden e higiene individual y grupal, colaborar en repartir las galletitas y servir el té.
- Llegó el momento... jugamos al amigo invisible!!!!
- Cada niño debe preparar un regalo para hacerle a un amigo, podemos sugerir que sea algo preparado por ellos o pueden elegir un libro de cuentos de los que tengan en casa.
- Pueden realizar una tarjeta con su nombre para colocar en el regalo.

### Cierre del proyecto

- Llegamos al jardín con el regalo para el amigo invisible. Ponemos todos los paquetes en una gran caja o bolsa para luego repartirlos.
- Nos sentamos en ronda y vamos a realizar la entrega de regalos. Vamos llamando de a uno a los niños y, sin mirar, ponen la mano en la bolsa y eligen un regalo.
- Podemos proponer abrir todo los regalos juntos, o de a uno mientras van pasando y pueden mostrar a todos el que recibieron, e intentar leer la tarjeta y saber quién es el amigo que preparó ese regalo.

Darles la oportunidad de estar cerca de otros niños en diversas situaciones ayudará a establecer la base de la amistad y les permitirá aprender cómo hacer amistades a lo largo de sus vidas.



## Banda musical: Los amigos

Educar en valores implica enseñar a relacionarse con el otro, con el mundo que lo rodea. Somos seres sociales y desarrollamos nuestras vidas con otros.

Se trata entonces de acompañar a los niños en el desarrollo de diferentes cualidades: tomar decisiones y asumir responsabilidades, respetar a los demás, asumir compromisos y sostenerlos, alimentar su autoestima. Es ayudarlos a pensar y actuar al respecto estableciendo jerarquías justamente entre esos modos de relacionarse. Si los niños aprenden a desarrollar una buena convivencia escolar, serán capaces de trasladar y ejercer sus vivencias en otros ámbitos.

En las pequeñas cosas de todos los días podemos encontrar la oportunidad para trabajar normas de convivencia, valores, respeto y solidaridad.

Siguiendo la propuesta del Diseño Curricular nuestra tarea consiste en favorecer en cada niño el desarrollo de la propia identidad y de la confianza y seguridad en sus capacidades, para actuar con iniciativa y autonomía, para aprender, para defender sus derechos y para expresar pensamientos, sentimientos, emociones.

Asumir actitudes democráticas que permitan que los niños se apropien de valores y los principios necesarios para la vida en comunidad: la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y el aprecio de la diversidad de género, cultural y étnica; y el respeto a los derechos de los demás. (Diseño Curricular 2008, pag 50)

Para cumplir con estos propósitos es importante generar espacios y tiempos de juego que permitan a los niños conocerse a sí mismos, conocer a los demás, al mundo que los rodea y expresarse.

A través del juego, los niños, aprenden acerca de ese mundo que encuentran a su alrededor, aprenden lengua, desarrollan sus habilidades motrices y también aprenden cómo llevarse bien con los demás.

Las actividades relacionadas con la amistad ayudan a los niños a desarrollar habilidades interpersonales, comunicacionales y emocionales, promoviendo un clima de colaboración y aceptación.

La amistad es un vínculo, sin ningún interés determinado, es afinidad con el otro, el cual requiere un compromiso sincero, rodeado de respeto y solidaridad.

Nos proponemos avanzar en este camino de guiar a los niños para que puedan generar lazos de amistad disfrutando de cada uno de los momentos de juego con el otro.



### Actividades

En esta oportunidad les propongo organizar un juego. Siguiendo los contenidos que propone el Diseño Curricular, en cuanto al juego en general, implica: integración al grupo de pares; construcción compartida y aceptación de normas, pautas y límites; inicio en la coordinación de las acciones propias con las acciones de sus pares; búsqueda de diferentes soluciones para resolver un mismo problema; colaboración e interacción con los pares; intercambio de ideas y de negociación para llegar a acuerdos que enriquezcan el juego; desarrollo de la imaginación; expresión de necesidades, sentimientos y emociones.

Por eso es importante dejar jugar a los niños, un juego a través del cual el niño pueda conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea, un juego que le ofrezca la posibilidad de desplegar su iniciativa, de ser independiente. (Diseño Curricular, 2008, pag. 65)

• Organizamos una banda!!!! Improvisamos instrumentos con ollas, sartenes, cajas, cucharas, o algún otro material que encuentren en la sala y esté disponible para la creación y uso de los niños.

• Pueden cantar canciones todos juntos o escuchar las canciones que cantan los otros niños. Esto hace que cada pequeño se sienta parte del grupo. Aprenden a compartir sus "instrumentos" y esperar turnos para intercambiarlos y explorar otros diferentes.

• Pueden crear sus propios instrumentos, aquellos que consideren que necesitan. Proponer traer algunos instrumentos de casa, o materiales para su elaboración.

• Inventar diferentes canciones.

• Con ayuda de la profesora de música pueden grabar un cd.

• Organizamos un recital con la banda invitando a todas

las salas del jardín y docentes.

• En este punto hay que organizar el espacio de juego asumiendo diferentes roles.

• Creamos un nombre para la banda!!!! Podemos guiarlos hacia algún nombre referente a la amistad....

• Pueden crear una remera que los identifique con un logo.

• Votación para la elección del logo distintivo del grupo musical.

• Preparamos las invitaciones y entradas.

• Armar el listado de canciones para el recital.

• Organizamos los diferentes ensayos de la banda.

### Cierre del proyecto

Llegó el gran día....Recital en vivo!!!

• Por cuaderno de comunicaciones pueden salir invitaciones para las familias.

• Pueden preparar alguna merienda para compartir con amigos luego del recital, festejando el éxito de la banda!!!!

En esta dinámica se proponen diferentes momentos de encuentro con el otro, y como dije anteriormente, es en las pequeñas cosas de todos los días donde podemos encontrar la oportunidad para trabajar normas de convivencia, valores, respeto y solidaridad

## El diálogo literario



Cuando abordamos el trabajo con las Prácticas del lenguaje, uno de los primeros aspectos a tratar es la comunicación, cómo convertimos un sistema de signos (la lengua) en lenguaje, es decir la lengua en uso social.

En nuestra vida diaria participamos constantemente de intercambios comunicativos. La mayoría de ellos son informales, como por ejemplo las conversaciones con familiares y amigos y algunos pueden ser formales, como entrevistas de trabajo.

Independientemente del tipo de intercambio comunicativo que sostengamos con las otras personas, la forma básica es el diálogo.

La palabra diálogo deriva de un vocablo griego, compuesto por logos que significa "palabra" y el prefijo dia que significa "a través de" y apunta a la conversación entre dos o más personas que dan cuenta de sus opiniones y posturas de modo alternativo, respetando los turnos de intercambio.

El diálogo muestra una corriente de significado dentro de un grupo de individuos a partir de la cual se puede arribar a una nueva comprensión. En suma, el diálogo opera como el factor aglutinante entre las personas.

La literatura, a través de diferentes tipos de textos, muestra los diálogos como copias de los discursos reales, imitando las convenciones lingüísticas propias de los actos de habla. De hecho, el diálogo es parte fundamental de la narrativa y la forma de expresión característica del teatro.

### Características de los diálogos literarios

Ya hemos precisado que los diálogos literarios son recreaciones de conversaciones entre personas. Pueden estar expresados en diferentes estilos: directo, indirecto, combinados.

Como hay varios interlocutores que hablan y escuchan, el orden de intervención de cada uno está señalado por una raya (de diálogo) o por dos puntos colocados delante de lo que expresan.

En un diálogo real, las marcas paralingüísticas como entonaciones, gestos, tonos de voz aparecen naturalmente. En un diálogo literario deben señalarse a partir del uso de distintos signos ortográficos.

Para contextualizar al lector y que pueda interpretar aquello que se dice, los diálogos van acompañados de descripciones de ambientes y de personajes. Todo esto contribuye a recrear la situación comunicativa.

### Estilos:

**Directo:** Reproduce literalmente, de manera textual, aquello que dice el personaje. Puede aparecer entre comillas, con raya o precedido por dos puntos.

Ejemplos: "mañana voy a tu casa."  
-Estoy muy contento.

Juan: ¡Qué suerte que llegaste temprano!

**Indirecto:** Consiste en un procedimiento por el cual las frases dichas por los personajes son incorporadas al discurso del narrador. Es el narrador quien cuenta lo que ellos dicen en tercera persona gramatical y no utiliza ni rayas ni comillas.

Ejemplos: Paula le dijo a su hermana que debían irse inmediatamente.

**Indirecto libre:** No refleja literalmente las palabras expresadas por los personajes o los pensamientos que tengan. El narrador resume con sus propias palabras lo que considera conveniente.

La experiencia del personaje es actualizada por el narrador. Éste imita las expresiones propias de cada personaje.  
Ejemplo: Santiago decía que admiraba sus poemas.

### Funciones del diálogo

Múltiples son las funciones que un diálogo puede desempeñar, entre ellas podemos citar:

- **Función argumental:** El diálogo sirve para contar momentos importantes de la trama y contribuye a que la acción avance con naturalidad. Puede presentar intriga, ya que los personajes pueden ocultar cosas o decir frases inconclusas que estimulen la imaginación del lector.
- **Función rítmica:** Si la narración tiene diálogo, entonces el texto se vuelve más fluido, con más ritmo, porque los personajes intervienen directamente en la trama y porque se evita la monotonía de que sea el narrador quien dé cuenta de todos los hechos y dichos.
- **Función informativa:** A partir de los diálogos se brinda una información referida a situaciones, creando una ilusión de realidad. El lector se siente más próximo a lo que se está desarrollando porque parece que lo estuviera presenciando.
- **Función caracterizadora:** Los diálogos sirven para caracterizar a los personajes, indicando el modo de hablar, el grado de formalidad que existe entre los interlocutores, los estados de ánimo y las intenciones que guían esas palabras, así como también las particularidades de la situación comunicativa.

## Los problemas en la actividad áulica

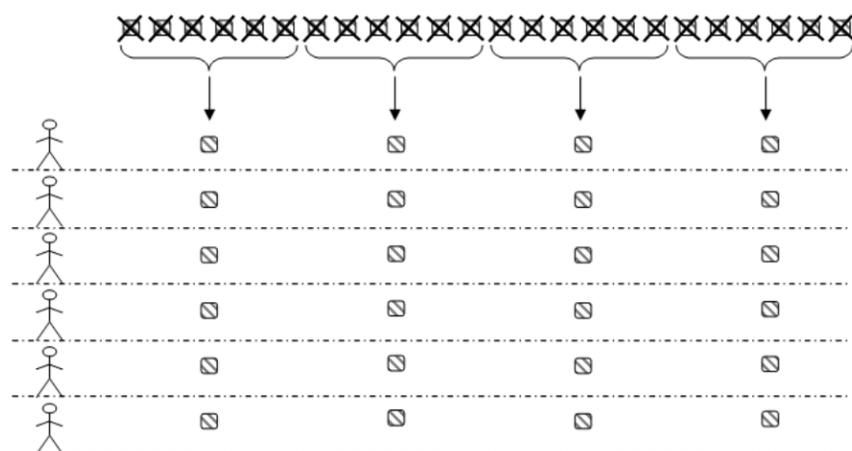
*“La escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan el reconocimiento y uso de las operaciones de adición, sustracción, multiplicación y división en situaciones problemáticas...”*  
N.A.P. 2º y 3º grado

Es interesante observar que los Núcleos de Aprendizaje Prioritario para primer grado solamente mencionan el reconocimiento y uso de la adición y la sustracción, para segundo y tercero ya incluyen las cuatro operaciones y señalan que deben usarse con distintos significados. La exploración de relaciones numéricas y reglas de cálculo y la argumentación sobre la validez se refieren a la multiplicación en segundo grado y se extienden a la división en tercero. Del análisis de las partes del documento correspondientes a operaciones surge una evidente gradualidad en cuanto a la enseñanza de la división. Esta gradualidad deriva en el planteo de etapas en la puesta en práctica de las acciones vinculadas al concepto de división, acciones que llevan a los alumnos a adquirir el sentido de este concepto. Las mismas deben considerar los distintos significados de la operación división: repartos en partes iguales o particiones de una colección en subcolecciones de igual número de elementos. Con anterioridad y desde el inicio de la escolaridad se deben plantear situaciones que requieran hacer repartos y particiones con el fin de que estas acciones ya resulten familiares a los alumnos cuando se agrega la condición de que se efectúen en partes iguales. Posteriormente se introduce formalmente la operación, atendiendo siempre a la relación con los sentidos concretos antes citados (reparto y partición) y con la multiplicación dado que se trata de la operación inversa.

A continuación se ilustran, a través de ejemplos, los dos sentidos concretos de la división con el fin de facilitar la transferencia de lo tratado al diseño de clases en las que se podría trabajar con material concreto y teatralizar las situaciones de reparto y partición si el docente lo considerara oportuno.

**Repartir:** “Se quieren repartir 24 caramelos entre 6 niños de manera que todos reciban la misma cantidad, ¿cuántos recibe cada uno?”

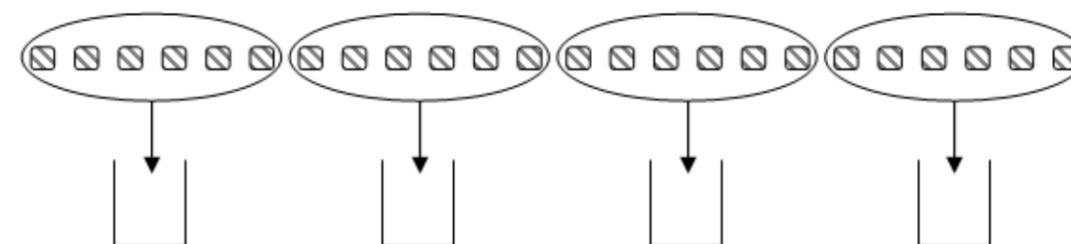
Colección:



Se entrega un caramelo a cada niño, quedan 18 caramelos. Se entrega otro caramelo a cada niño, quedan 12 caramelos. Se vuelve a entregar un caramelo a cada niño, quedan 6 caramelos. Nuevamente se entrega un caramelo a cada niño, no quedan caramelos. Cada niño recibe 4.

**Partir:** “¿Cuántas bolsas de 6 caramelos cada una se pueden armar con 24 caramelos?”

Colección:



Se toman 6 caramelos y se llena una bolsa, quedan 18 caramelos. Se toman otra vez 6 caramelos, se llena otra bolsa y quedan 12. Se toman otros 6, se llena otra bolsa y quedan 6. Con estos 6 se llena la última bolsa y no quedan caramelos. Se pueden armar 4 bolsas.

Este problema puede ser resuelto por medio de cuatro restas sucesivas de sustraendo 6:  $24 - 6 = 18$ ,  $18 - 6 = 12$ ,  $12 - 6 = 6$  y  $6 - 6 = 0$

Los alumnos de **primer grado** pueden encarar situaciones que requieren hacer repartos y particiones de acuerdo con consignas dadas, sin descartar que entre aquellas aparezcan algunas que contengan la condición de que las partes sean iguales. La operación división como tal no se trata en este grado, lo cual no excluye la posibilidad de que los niños encuentren caminos alternativos para obtener resultados a los que más adelante llegarán utilizando división. Estas vías alternativas pueden incluir cuentas, anotaciones y dibujos. Es importante que el docente esté atento a la producción de los niños y escuche las razones de sus conclusiones, con el fin de rescatar todos los razonamientos correctos aplicados y de corregir eventuales errores que puedan ser obstáculos para la comprensión de los conceptos que se tratarán en el futuro.

En **segundo grado** se continúa con actividades vinculadas con repartos y particiones y se insiste en la particularidad de repartir en partes iguales y partir en colecciones de igual número de elementos. Para ello se deben incorporar todos los recursos disponibles como ser el dibujo y la teatralización. Frente a dificultades de comprensión, la utilización de material concreto no implica un retroceso sino una vía de evidenciar planteos que desde el lenguaje pueden resultar abstractos para niños de este grado. En el mismo se comienza el estudio de la multiplicación, hecho que ofrece la oportunidad de detenerse sobre el significado de los números que intervienen en esta operación y sobre el resultado obtenido (como respuesta a la argumentación sobre validez a la que aluden los N.A.P.) preparando la posterior comprensión de la división como vía de obtención de algún factor a partir del resultado y del otro factor (o sea como operación inversa), siempre en el marco de significado que deriva de los sentidos concretos a los que las situaciones planteadas deben siempre hacer referencia.

En **tercer grado** se presenta la división como operación, la misma debe introducirse con ejemplos sencillos, en el marco de problemas, sin apartarse de los sentidos concretos provenientes de situaciones familiares para los niños. Ellos son capaces de encarar actividades que propongan varias preguntas y que exijan analizar distintas consignas para llegar a cada una de las respuestas. Cobra así importancia la exigencia de contestar a cada uno de los puntos planteados como forma de verificar, a través de las argumentaciones dadas, la comprensión de los enunciados y la correcta elección de las operaciones conducentes a la resolución.



## El concepto de paisaje en la escuela primaria

En los primeros años de escolarización, el docente se encuentra en la necesidad de incorporar estrategias y métodos para que los niños puedan reconocer categorías espaciales que hacen al reconocimiento del hábitat en el cual se desenvuelven. La importancia de la percepción en la descripción de los paisajes determina la diferenciación en las apreciaciones de los seres humanos sobre aquellos, ya que en sus miradas intervienen múltiples factores que modificarán las concepciones que puedan construirse sobre la entidad paisaje. En una clasificación inicial, se podría separar entre la noción de paisaje natural (como aquel que no ha sido intervenido por la sociedad) y paisaje cultural (el que efectivamente contiene las huellas del trabajo humano). Sin embargo, al reflexionar acerca de la inexistencia de paisajes que no hayan sido humanizados ya, pareciera que la oposición natural-cultural no tuviera sentido. Para Carl Sauer (1925), quien fundara la rama cultural de la geografía, el paisaje constituiría el verdadero objeto de estudio de esta ciencia; pero este autor entiende que sólo existe el paisaje cultural. Este modo de entender a los paisajes nos permite afirmar que una misma área natural puede dar lugar a diferentes paisajes, de acuerdo con el contexto sociohistórico que los hayan producido. Por otra parte, comprender que cada ser humano puede percibir un paisaje

distinto, implica también incorporar el diferente significado que estos pueden representar para cada persona: "(...) reducir el paisaje a lo visible es limitarlo a lo aparente, por lo que hay que ir más allá para intentar descubrir su significado" (Trinca Figuera, 2005). Dejando entonces de lado a la oposición natural-cultural, se entiende al paisaje en constante evolución, una creación del hombre que lo construye y del que lo percibe. El soporte principal del paisaje cultural, conformado por las unidades naturales, sirve de base para lo que el ser humano ha incorporado, superponiéndose así los rastros que entremezclan la infraestructura, la producción, las costumbres y las creencias, dando lugar a un conjunto complejo. Esta amalgama, por su parte, se presenta de diferente manera, además, de acuerdo con la historia portada por quien la vive, la siente o, simplemente, la observa. El paisaje cultural se conforma, asimismo, por quien lo recorre. Se articula el medio nativo y el trabajo humano; pero cambia de acuerdo con las necesidades de quien, aunque sea transitoriamente, lo encuentra.

En esta comprensión del paisaje pueden desentrañarse las ideas y los valores de quienes lo han creado y en ello reside su atractivo y sus posibilidades de permanencia en el tiempo.

Esta dependerá de la posibilidad de comunicación de los valores que el paisaje ha engendrado: la imagen que proyecta un paisaje utiliza un idioma que, cuando es interpretado, impulsa en quienes se conectan con él la aspiración de continuar observándolo. Sin embargo, el dinamismo que los paisajes presentan, producto de la evolución que les impone el hombre, determina su cambio estructural: lo que se exhibe a la vista se modifica. Pero también cambian las situaciones vividas por los observadores, quienes encuentran en los paisajes respuestas diferentes de acuerdo con sus propias vivencias, las cuales varían, alterando entonces lo percibido. La relación entre habitantes, empresarios, poder político, se convierte en básica para entender la conformación, evolución y resistencia del medio objeto de la actividad humana. El ciudadano, que se desplaza para ponerse en contacto con un paisaje, porta una imagen previa, que ha construido y que quiere confrontar con la realidad. En este encuentro se conforma una nueva forma del paisaje: la resultante de la combinación entre lo existente y lo avistado, entre los significados que el sitio tiene para quienes lo habitan y lo que representa para quienes, ocasionalmente, se relacionan con él, como espacio de trabajo, de estudio o de disfrute.

### ¿De qué tipo de paisajes hablamos en Primer Ciclo?

Los diseños curriculares nos proponen trabajar sobre Paisajes urbanos y rurales. El desdibujamiento de los límites entre el espacio considerado netamente urbano y el distinguido como propio del campo determina la necesidad de reconceptualizar los términos de paisaje urbano y rural. Dentro de los factores que influyen en los emplazamientos sociales, el relieve figura entre uno de ellos. Sin embargo, la topografía –que puede funcionar como factor de atracción o de repulsión de los ámbitos urbanos, y que puede determinar las actividades económicas posibles en los espacios rurales – habrá de ser incorporada al estudio de los paisajes de acuerdo con las necesidades que la sociedad que viven en ellos priorice. El agregado histórico, social y cultural que la población imprime al relieve no hace sino reafirmar la idea de que el paisaje es una construcción, y que una vez incorporado al entramado social, difícilmente podamos distinguir cuánto hay de humano y cuánto de nativo en este paisaje.





## Preguntar para aprender y aprender a preguntar en las clases de Ciencias

La curiosidad y la capacidad de asombro, son dos cualidades innatas del ser humano. Ellas se activan cuando encontramos espacios vacíos de información.

El acto de preguntar está íntimamente relacionado con la curiosidad propia de los seres humanos. Pone de manifiesto nuestra natural tendencia a tratar de descubrir y conocer el mundo que nos rodea.

El principal aporte que podemos hacer como docentes, es formar ciudadanos críticos, reflexivos y creativos. Por este motivo, es importante desarrollar en los niños el pensamiento crítico. Para lograrlo es necesario trabajar en el manejo competente de la información y esto requiere como condición sine qua non la capacidad de formular buenas preguntas.

Sócrates, afirmaba que su logro más importante había sido enseñarle a los hombres a preguntar.

Vale destacar que la calidad de nuestras preguntas, determina la calidad de nuestro pensamiento y la calidad de nuestro pensamiento, determina nuestra calidad de vida.

Las preguntas son la maquinaria que impulsa el pensamiento. Hoy en día las preguntas son más importantes que los datos y la información, ya que a estos últimos se puede acceder muy fácilmente.

Una de las capacidades que permite mejorar la calidad de vida es tener el hábito de hacer buenas preguntas cuando uno lee, escribe y habla; cuando está de compras, trabajando o ejerciendo su rol familiar o profesional, cuando hace amigos, escoge su pareja, e interacciona con los medios informativos y con Internet.

La calidad de las preguntas define a las personas. Sin embargo, pocas personas dominan el arte de hacer preguntas esenciales. Una mente sin buenas preguntas no puede generar un aprendizaje productivo y profundo.

Desde esta perspectiva, las preguntas constituyen una valiosa herramienta. Ellas promueven el desarrollo de estructuras mentales y competencias vinculadas a los procesos de reflexión, autonomía y autocuestionamiento que favorecen la construcción del conocimiento.

Al respecto, Paulo Freire uno de los mayores pensadores de la educación de todo el Siglo XX, señala "Es necesario desarrollar una pedagogía de la pregunta. Siempre estamos escuchando una pedagogía de la respuesta. Los profesores contestan a preguntas que los alumnos no han hecho».



Sin embargo, en la realidad de las aulas, la práctica dominante está fuertemente vinculada a una pedagogía de la respuesta que "castra la curiosidad y estrecha la imaginación y la creatividad".

Resulta indispensable, entonces, rescatar el papel crítico y constructivo de la pregunta como método pedagógico. Por lo tanto, que un niño aprenda a formular buenas preguntas debe ser una prioridad tanto para padres como para docentes.

Indudablemente, aprender a formular buenas preguntas es todo un desafío. Para poder formar alumnos con esta capacidad, los primeros que deben adquirirla son los propios docentes.

En este sentido, el primer paso consiste en recuperar la propia curiosidad y el hábito de cuestionarse y reflexionar acerca de situaciones que uno vive cotidianamente tanto del ámbito escolar como fuera de él.

### Cerramos esta primera reflexión con las características que distinguen a las buenas preguntas:

- Despiertan la curiosidad y el interés de los estudiantes.
- Promueven la reflexión, la formulación de hipótesis, el diálogo y las discusiones productivas.
- Son relevantes para la vida, por eso comprometen a los alumnos en la búsqueda de respuestas.
- Están planteadas a partir de un contexto o situación real y específica.
- Si bien representan un reto, son posibles de responder porque no abruma al estudiante.
- Propician la modificación de las propias ideas.
- Permiten que cada estudiante de la clase escuche una serie de opiniones diferentes a las propias.

En el artículo de segundo ciclo, continuaremos trabajando sobre este apasionante tema y abordaremos los siguientes items:

- Tipos de preguntas
- Problemas en el manejo de las preguntas
- Recomendaciones para la formulación de preguntas.

La actividad que proponemos para primer año se puede realizar con material concreto o fotos. Los elementos propuestos pueden variar de acuerdo al ambiente donde viven los niños.

## Evaluación y creatividad

Los alumnos y alumnas de Segundo Ciclo han transitado, si ya alcanzaron el 6° grado, por un operativo de evaluación, llamado Aprender.

Simultáneamente, se ha estrenado en Buenos Aires una película del documentalista Michael Moore, en la que los docentes finlandeses, que ejercen su profesión en un país ubicado en los primeros lugares de la consideración mundial, en este aspecto, desaconsejan las pruebas estandarizadas, como la que aquí se impuso a nuestros alumnos de 6°.

Lo que sigue es el comienzo del artículo escrito para el 2° ciclo, en este mismo fascículo. Pero nos parece totalmente pertinente tomarlo como introducción para éste, que se refiere al Primer ciclo.

Un instrumento de evaluación estandarizado, que debe resolverse contestando un cuestionario con el sistema de respuestas múltiples, evidentemente, no está destinado a evaluar procesos, y no es apto para ello. Seguramente, tampoco se lo propone.

La creatividad, la improvisación, la capacidad para la cooperación grupal, la espontaneidad, la percepción del entorno natural y socio-cultural, el enriquecimiento de los medios expresivos, la integración de lenguajes, el diverso bagaje cultural de nuestra población escolar no puede quedar plasmado en la elección de una de tres opciones, comúnmente denominadas múltiple-choice. La educación artística nos proporciona formas de evaluar mucho más capaces de manifestar todos esos elementos.

En varios artículos hemos expresado la idea de que podemos pensar los actos escolares, que, a veces, tanto nos agobian, como una oportunidad para llevar a cabo nuestros objetivos, evaluarlos, desarrollar actividades integradoras, y establecer vínculos enriquecedores con otros actores de la comunidad educativa.

El Acto de Fin de curso, constituye un caso especial, que nos brinda una oportunidad única para la evaluación de los objetivos propuestos, y una instancia para la participación y puesta en acto de las competencias expresivas de nuestros alumnos y alumnas.

Por lo general, se cuenta con nuestra ayuda, que no siempre puede concretar las fantasías de espectacularidad, que suelen desarrollar los docentes y las instituciones en estos casos.

Pero cabe preguntarse, ¿qué objetivos persiguen estos actos?

Tratándose del cierre de un ciclo anual, parece adecuado pensar en reseñas de lo hecho durante ese ciclo.

Esto tendría sentido, como evaluación de lo trabajado, compartida con los niños y niñas y sus familias.

Y nos permitiría, tal vez, planificarlo con alguna antelación, incluso, conjuntamente con nuestros alumnos y alumnas, lo cual haría más factible su compromiso por lograr los objetivos.

En otras palabras, mostrar lo que hemos aprendido, compartir lo que nos gusta hacer, puede ser una meta para nuestros proyectos del área expresiva, y una fuente de satisfacción más que de tensión. Un corolario digno para nuestros logros, y no un esfuerzo extra.

### Los objetivos

Es difícil compartir todos los objetivos, pero es más sencillo si, durante el año, los hemos acordado con nuestros compañeros y compañeras docentes, o, al menos, nos los hemos comunicado mutuamente.

Seguramente cantar, sonorizar relatos, imágenes visuales, o canciones, han sido objetivos que hemos perseguido.

Del mismo modo ejecutar acompañamientos rítmicos; conseguir un pulso grupal.

- explorar las posibilidades sonoras del propio cuerpo.
- expresarse a través del movimiento y el gesto.

### Los recursos

Si hemos trabajado en función de lograr estos objetivos, u otros, no nos será difícil pensar en los recursos necesarios para mostrar lo logrado a otros.

Probablemente necesitaremos micrófonos que, habitualmente, no usamos en las clases. Si los alumnos y alumnas deben usarlos, convendrá pensar actividades en las que se familiaricen con ellos, y los reconozcan como una ayuda, y no un elemento persecutorio y desconocido.

Si el espacio en el que se desarrollará el acto, no será el mismo en el que hemos llevado a cabo nuestras actividades, habrá que realizar también alguna preparación que nos permita encontrarnos cómodos y reconocer el lugar como propio.

Las telas, cintas, aros, o cualquier material que acompañe desplazamientos o movimientos, así como el vestuario, deberán adecuarse a las posibilidades y necesidades de los niños y niñas, y, por supuesto, ser conocidos por ellos.

### Las actividades

Cuando redactamos nuestras planificaciones, a veces, resulta difícil diferenciar objetivos de actividades y evaluación, ya que todos ellos refieren a conductas que esperamos de nuestros alumnos y alumnas.

Pero, si hemos de redactar un proyecto, será, a partir de un diagnóstico, que nos propondremos lograr una meta.

Esa meta, perfectamente puede ser, compartir los logros buscados, con las familias, con los compañeros y compañeras del otro ciclo, con docentes y autoridades, con la comunidad educativa en general. Y el acto de fin de curso es la oportunidad adecuada para ello.

Todas las actividades expresivas que más satisfacción proporcionaron a nuestros niños y niñas, aquellas en las que más naturalmente se movieron, las que les permitieron disfrutar de la actividad grupal, pueden recrearse en la presentación del acto.

Incluso la planificación del acto, la elección de lo que quieren mostrar, puede ser realizada en forma conjunta por alumnos y docente. Y, el desarrollo del espíritu crítico, que nos permita realizar tal selección y planificación, bien puede ser un propósito docente, que podemos evaluar en esta oportunidad.

Y, si como sugerimos en un artículo anterior, se tiene algún registro, audiovisual, que está en condiciones de ser mostrado a otros, ésta puede ser una ocasión para hacerlo. Si, además, este registro ya es conocido por alumnos y alumnas, puede servir de estímulo, para improvisar en vivo. Si, por ejemplo, se ha grabado un relato sonorizado, se puede contar con el cuerpo y el movimiento, la historia, mientras se escucha esa sonorización. O, si se trata de un video, narrar la experiencia colectivamente, desarrollando la expresión oral. Todo lo expuesto en estos párrafos, constituye un poderoso instrumento de evaluación.

## La obra de arte en contexto o ...

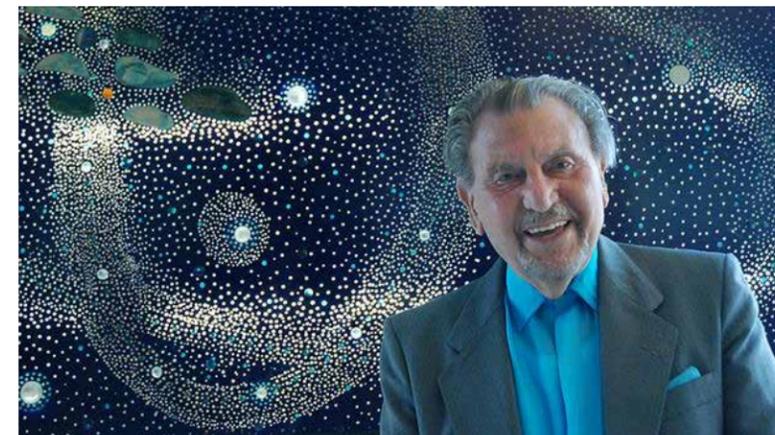
### El texto en el contexto

Los contextos son transcurso de sucesos y se definen así por un conjunto ordenado de pares "aquí-ahora": el contexto cambia de momento a momento. Este cambio puede afectar (o efectuar) objetos en los estados sucesivos del contexto.

Una obra de arte se encuentra en constante relación con el contexto. En el contexto, el texto (en este caso la obra de arte) se reformula y el texto determina el contexto.

Tomemos el caso de obras como la "Cabeza de Balzac" de Rodin (1840 –1917) que se encuentra en el MNBA (Museo Nacional de Bellas Artes - CABA, Argentina). Este museo ha tenido importantes reformas en los últimos años. Previo a estas reformas, esta obra se perdía en el entorno del conjunto de piezas; luego de la reforma se situó al fondo de un angosto pasillo, oscuro, con una luz que ilumina el rostro de dicho personaje, un espacio beneficiario para la obra, donde toma una importancia y una elegancia jamás antes lograda. Se podría decir que la obra (texto) es la misma y que lo que cambió es el ambiente (contexto), pero en definitiva la obra ya no se ve de igual manera, se ha visto modificada, adaptada a su nueva situación.

La obra de arte se ubica en un determinado espacio, en un contexto. Esto es una territorialización de la obra. Si está dentro de un museo, no será lo mismo que si está dentro de una galería ni tampoco será lo mismo si está en una casa o en un parque o en una plaza. Cada espacio va a trabajar en la obra de arte de una manera diferente, modificando lo que se ve y lo que se significa. El espacio ejerce cierta influencia sobre la obra y la obra a su vez modifica al espacio. Pensemos qué ocurriría si tomamos alguna famosa obra de Gyula Kosice y la situamos dada vuelta arriba de un banco en una plaza; donde quizá los chicos al pasear intenten jugar con ella.



Gyula Kosice: maestro del arte cinético y padre de la Ciudad Hidroespacial

O si recibiéramos a los chicos en el aula y delante del pizarrón se encontraran colgada dicha obra.

¿Qué dirían los chicos? ¿Qué reacción espontánea creen que surgiría?

Pensando en éste sentido, la obra "La Mano de Punta del Este" (1982) de Mario Irarrázabal es un ejemplo ilustrativo de la relación texto-contexto. Donde el texto modifica el contexto en el que se ubica, condicionando el entorno. Una playa homogénea a la que se le

emplazan unas construcciones de concreto que refieren a dedos y aparece la idea de una mano gigante de alguna persona enterrada. Simplemente el colocar estos elementos hizo perder al espectador las dimensiones del espacio -es una mano de un gigante, ¿la playa entera será su tumba?-.

Así es como el texto modifica el contexto en el que se sitúa.

Dentro de la red contextual, el texto como discreción, condiciona la estructura general de su entorno atrayendo la atención y así resignificando el contexto.

Se genera una relación rizomática texto-contexto, modificándose el uno al otro. Cambiando de forma/mensaje/intención al cambiar uno de los dos. (Dentro de la misma sala de un museo, alternar obras en el mismo lugar cambiará la lectura tanto de la obra como del sitio).

Donde modificar el contexto implica la modificación del texto y viceversa; en un proceso de "ajuste" y "reajuste" del contenido.

El texto o en este caso la obra de arte, genera en el diálogo constante entre los espectadores y el contexto en el que se ubica, una trama, un tejido que van trabajando en el significado de la obra misma. La estructuran y justifican, le dan sentido. El caso de la Gioconda por ejemplo, pensemos, ¿por qué motivo esta obra ha sido foco de tanta atención? No es algo que haya sucedido de un día para el otro, fue algo en crecimiento. La insistencia en que los libros de historia del arte la nombran, la importancia que los medios le dieron a la obra cuando fue robada y devuelta, los libros de novela que se han escrito al respecto, etc. La cantidad de gente que solo va al museo del Louvre para ver esta obra (y pensar que cuando fue concebida en el siglo XVI fue expuesta en un baño). Todos estos eventos hicieron que esta obra tomara la fuerza que tiene hoy en día. ¿Es la mejor obra de arte en el mundo? Probablemente no lo sea, pero lo que sí es, es icono representativo del arte.

La obra genera el ambiente en el que se sitúa, llamando la atención para sí misma. El contexto se articula, entonces, en función del texto. El continuum se ve alterado y el mensaje se potencia a favor o en contra del texto (como el ejemplo antes dado de la obra de Kosice). El artista modifica el universo con su obra. La obra construye el paradigma, plantea lo novedoso. Es una discreción que modifica el continuum – entorno-. Cambia el mensaje. Reestructura la codificación del ambiente. La propuesta articula el mensaje, concepto.

Percibir es significar en contexto, no de manera aislada. De hecho, ese mismo fenómeno aislado, luego de recontextualizado, nos ofrecería otro proceso de significación, diferente a todos los demás.

Se propone ahora trabajar con el contexto. Crearemos un texto propio, un dibujo, y trabajaran con este en el contexto en el que estén. De esta manera alteraran no solo al espacio sino a la obra. Es salir de la estructura para abrir campo a nuevos espacios dentro de los mismos.

Todos los alumnos realizarán un dibujo de 5 minutos en una hoja A4 (No importa tanto el dibujo en sí, sino el que sucederá con este dependiendo de cómo se mire). Se ubicaran los dibujos por el espacio a criterio de cada alumno y se analizará el resultado.

## Leer para saber, Leer para disfrutar Leer para participar en la vida ciudadana



La alfabetización es un proceso permanente que permite apropiarse de la cultura escrita, tanto en la habilidad de lectura como en la que atañe a la escritura.

Si es proceso tiene etapas para avanzar en él. Si es permanente no debe pensarse en los niños de segundo ciclo como lectores y escritores que han logrado el punto máximo dentro del proceso y que solo el docente de primer ciclo tiene la tarea responsable de alfabetizar y que los alumnos/as salen de este ciclo certificando su plena alfabetización.

En sintonía con lo expuesto, para leer no es suficiente con una decodificación prolija; conocer cada letra y su asociación sonora que lleve a deletrear cada palabra creyendo que esa práctica logra la comprensión no garantiza que el acto de leer ocurra.

Leer es interactuar activamente con el texto en todas sus dimensiones. Leer implica comprender lo que se lee para poder hacer algo con ello: emocionarse, recomendar, extraer información, comprobar lo que se sabe, evacuar una duda, ampliar un saber, opinar sobre un tema, entre otros.

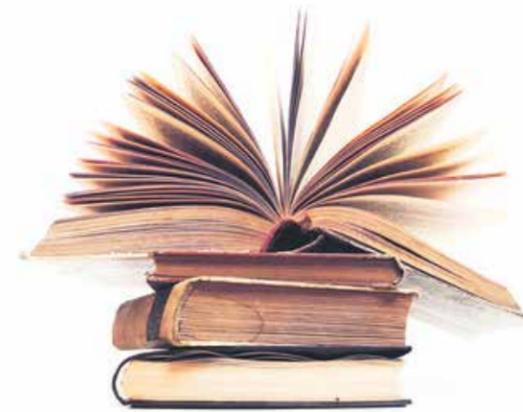
En el proceso de lectura se atraviesan etapas o momentos que bien pueden definirse, pero que no son cortantes y delimitados, ya que como en todo proceso se va y se viene por ellos de manera recursiva.

El quehacer docente en torno a las prácticas de la lectura comprensiva y la escritura coherente tan demandadas por las

otras áreas; la reflexión sobre los hechos del lenguaje; las prácticas con los tipos textuales, son todo un desafío., ya que, en ocasiones, las habilidades parecieran ser asumidas como innatas y el estudiante las despliega como puede, por lo cual, las mismas no son objeto de enseñanza.

En consecuencia, la enseñanza de estas habilidades para la comprensión lectora debe conformar el objeto de enseñanza de acuerdo con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires.

Si bien la tarea es emprendida desde todos los aspectos: textual, lingüístico, sintáctico, y demás por el docente del área, es fundamental tener una mirada de equipo y generar acuerdos para que todos los educadores afronten las prácticas alfabetizadoras y los estudiantes aprendan, practiquen y mejoren sus prácticas de lectura y escritura en todas las propuestas disciplinares y no queden dichas prácticas como acciones prisioneras de una materia sino que circulen con libertad por la vida escolar del alumno y de allí pueda incorporarlas plenamente a su actividad ciudadana.



## ¿Cálculo escrito, cálculo mental o cálculo pensado?

*“Defiende tu derecho a pensar,  
Porque incluso pensar de manera errónea  
Es mejor que no pensar”  
(Hipatia, 370-415)*

En nuestro recorrido por la escuela primaria hemos aprendido algoritmos, tal vez no de resolución igual a la que hoy en día se encuentra presente en las aulas, en especial para la división pero ese no es el tema central de este artículo, sino independientemente de cuál es ese algoritmo reflexionar sobre su resolución de cálculos en general. Uno de los objetivos que se desea en la escolaridad primaria es que los estudiantes alcancen la “automatización de los algoritmos” pero ¿qué significa esto? Una posible respuesta podría ser: resolver los algoritmos, estas cuentas escritas de forma automatizada, mecánica con la intención de ahorrar tiempo, agilizar la resolución de los problemas, pero cuánto hemos entendido de estos cálculos. Tomaré un ejemplo debatido con muchos adultos que no presentan inconvenientes en la resolución del algoritmo tradicional para la multiplicación.

$$\begin{array}{r}
 1682 \\
 \times 35 \\
 \hline
 8410 \\
 5046 \leftarrow \\
 \hline
 58870
 \end{array}$$

Ante el siguiente algoritmo escrito se le pregunta ¿por qué dejan ese espacio (señalado con la flecha roja)?

Las respuestas que se han escuchado fueron variadas:

- Porque ahí no hay nada.
- Porque me lo enseñaron así.
- No sé por qué va ese espacio.
- Nosotros en la primaria poníamos una rayita para saber que iba un espacio.

En todas estas respuestas tomadas de futuros docentes no se dan explicación del porqué de ese espacio y lo que está representando realmente en el algoritmo. La mayoría dan cuenta de una práctica tradicional, heredada más que apropiada con verdadero significado, aluden más a una acción por repetición que por automatización entendiendo las razones. Son muy pocos los que dan cuenta de que en ese espacio debe ir un cero, pero el problema se vuelve a generar cuando se intenta responder por qué un cero.

Se ha tomado este ejemplo porque es un algoritmo que no ha sufrido muchas modificaciones en los últimos tiempos y todos al tomar un lápiz y un papel reproduciríamos el mismo algoritmo, cabe reflexionar hasta qué grado nos es significativo, si fue apropiado y sintetizado o solo fue copiado sin comprenderse.

En relación a los algoritmos escritos se ha dicho mucho y en oposición, parecería en algunos autores, se habla de un cálculo mental, no tan mecánico.

Cuando uno empieza a buscar ejemplos de actividades para trabajar el cálculo mental encuentran propuestas, sobre todo en programas o páginas web donde se desprende que el cálculo mental es cuestión de tiempo, de rapidez sin búsqueda de estrategias. Ejemplo de ello: son competencias en contra del tiempo para calcular la suma de dos

números cualquiera y esa no es la intención que se busca en este artículo sin reflexionar sobre la estrategia aplicada. En relación a esto último, otros autores hablan de un cálculo pensado, que implica una reflexión puede llevar a la memorización (que no debe tomarse como algo negativo siempre y cuando se entienda las razones de por qué se aplica). De esta forma la idea de emplear la memoria es para reutilizar resultados y estrategias ya construidas en procedimientos similares, pero debe ser el estudiante quien establezca estas similitudes con lo ya trabajado para que de esa forma sea una automatización reflexionada y no solo por copiar lo que hace “el docente” por ejemplo.

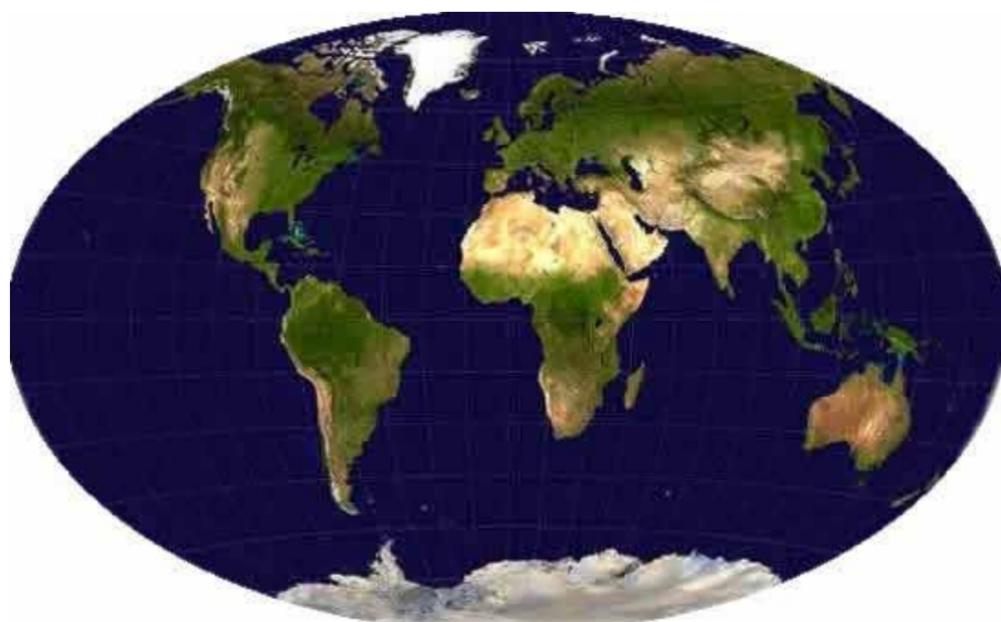
Si los cálculos que realizamos en la vida cotidiana son generalmente mentales y no siempre se busca el valor exacto sino que se van haciendo aproximaciones, por ejemplo al hacer compras, saber si el dinero que llevamos nos alcanza sin saber exactamente cuanto va a ser el vuelto. En caso de números muy altos contamos con calculadoras que cada vez están más al alcance de todos en el día a día. Entonces cabe preguntarse por qué ciertos docentes priorizan solo los cálculos resueltos a través de un algoritmo sin dejar lugar a la búsqueda de otro tipo de estrategias que podrían llevar a una reflexión más profunda haciendo uso de las regularidades de nuestro sistema de numeración y las propiedades de las operaciones. Aunque el algoritmo sintetiza estas prácticas, al mecanizarse sin una reflexión sobre lo que se está realizando, se considera que es importante la enseñanza del cálculo mental como un “cálculo reflexionado”, un “cálculo pensado”. Este tipo de cálculo además de permitirle al estudiante crear sus propias estrategias y un grado de libertad al poder elegir cuál le conviene, en su hacer se pone en práctica.

En síntesis, el cálculo reflexionado, pensado, no excluye el uso del lápiz y el papel, sino que este tipo de cálculo contraponen el algoritmo al cálculo mental, sino que el estudiante sea criterioso cuando le conviene aproximar, estimar o encontrar el valor exacto. En que contexto es más apropiado una estrategia que otra según el objetivo que desea alcanzar. Cuando hacemos referencia al cálculo pensado no solo nos referimos al trabajo con números naturales. Como puede verse en las actividades de las fichas que acompañan este artículo se han agrupado las temáticas de la siguiente forma para presentar una amplia variedad de actividades: en cuarto grado operaciones básicas con números naturales, en quinto grado trabajo con fracciones y en sexto grado operaciones básicas con expresiones decimales. Tanto en la propuesta para cuarto como para sexto año se pone en juego el trabajo con el valor posicional de las cifras, ventaja que permite nuestro sistema de numeración sobre otros (por ejemplo el romano).





## Enseñar geografía en el segundo ciclo



Enseñar Geografía en el Segundo Ciclo se vincula con diferentes principios: la localización, la causalización, la descripción, la comparación y explicación. Los alumnos de segundo ciclo necesitan obtener de la geografía la visión espacial que esta ciencia posee; al mismo tiempo, la geografía se acerca a la escuela en cuanto a que le interesa explicar las modificaciones que las actividades humanas le ocasionan al territorio. Es así, entonces, que en los diseños curriculares se incluyen contenidos geográficos; surge la cuestión acerca del enfoque con el cual se aborda esta ciencia en los años escolares. La dirección que se supone debe seguir es concreta: brindar herramientas de análisis apropiadas para que los niños comprendan las características particulares de los territorios transitados por hombres y mujeres, por una parte, y por otra, entender el modo en que la sociedad modifica el espacio, transformándolo y originando nuevos modos de organizarlo. La geografía propone hoy una mirada crítica a las configuraciones espaciales que han resultado de la interacción de los sistemas de producción y de las relaciones sociales; en la escuela primaria, cabe señalar la manera por medio de la cual el espacio geográfico se convierte en soporte de las actividades pero a la vez es consecuencia de las acciones que los sujetos sociales provocan sobre el territorio. En este marco... ¿qué Geografía se enseña en la escuela primaria?

En este marco se procura considerar el modo en que se enseña Geografía en las instituciones de nivel primario.

La multidimensionalidad del estudio geográfico, requiere, cada día en mayor medida, de docentes que atiendan a la pluralidad de miradas que intervienen en el análisis de los espacios, en los cuales influyen múltiples factores. Los alumnos, en este sentido, han de ser formados en la adquisición de competencias y herramientas apropiadas para comprender las características particulares de los espacios y grupos sociales que interactúan en los diferentes territorios. La multidimensionalidad a la que se hace referencia determina, además, que las ciencias que se relacionan con los análisis geográficos sean, asimismo, variadas. Diferentes campos científicos incrementan el marco teórico geográfico. No obstante, se entiende que, desde los inicios de la etapa científica de la Geografía (hacia fines del siglo XIX), los paradigmas por los cuales ha pasado esta ciencia se han modificado. Precisamente, desde una visión fiscalista, tradicional, pasando por el paradigma cuantitativo y, más recientemente, una mirada crítica, vinculada al estudio de las problemáticas sociales.

El estudio del espacio geográfico se presenta totalmente necesario para comprender las relaciones existentes entre los territorios - objeto de apropiación por parte de los sujetos sociales - , los recursos naturales, que se encuentran sometidos a las lógicas de dominio de aquellos y los paisajes resultantes del encuentro entre sujetos, espacio, naturaleza y cultura, perceptibles de manera diferencial de acuerdo a las historias, creencias y experiencias de quienes los observan. El territorio, recurso y producto la acción humana, es objeto de estudio de la Geografía, y ésta es responsable de su análisis en los diferentes niveles escolares.

Desde este lugar es que interesa conocer el modo en que se enseñan contenidos geográficos en la escuela primaria. Es posible observar la constante presencia de la asignatura Geografía en los diseños curriculares. Esto es esperable dado que tanto el soporte como el receptor de las acciones vinculadas con los seres humanos es el espacio geográfico. El entendimiento del espacio geográfico actual necesita que la geografía que se enseña en las escuelas esté involucrada en la comprensión de las variables que determinan las maneras disímiles en que un mismo lugar produce experiencias distintas de acuerdo a las personas que los recorren e influyen en los modos diferentes de ver, escuchar, pensar y sentir los lugares.

Así entendido, ¿qué consideraciones debería realizar el docente en segundo ciclo al momento de introducir en el aula los contenidos vinculados con los pueblos originarios, los recursos naturales, las actividades productivas, los problemas ambientales? ¿De qué manera se ha de lograr que en el aula se trabaje a partir de una mirada que involucre el aspecto social y crítico - a veces oculto - incluido en el análisis conjunto de sociedad, territorio, cambios y continuidades que atraviesa el espacio geográfico?

### ¿Cómo seguimos?

Un camino posible es avanzar hacia la comprensión de las problemáticas sociales como un todo, en el cual no puede separarse lo histórico de lo ambiental, lo económico de lo contextual, lo social de lo espacial. El estudio histórico separado de lo geográfico no permite entender las consecuencias de las acciones sobre el territorio. Espacio, tiempo, cultura y ambiente son un conjunto integral, y como tal debe analizarse. En este conjunto se manifiestan las marcas que los individuos en sociedad van dejando a su paso; y es función del docente introducir en el aula las oportunidades necesarias para que el alumno pueda visualizar esa totalidad, la indivisibilidad manifestada en el resultado socio - espacial que la Geografía estudia.



## Preguntar para aprender

Creemos relevante retomar el tema de la pregunta como estrategia didáctica que iniciamos en el artículo del primer ciclo. Vale destacar, que este tipo de propuesta constituye un aporte muy importante a la educación para la incertidumbre, porque propicia el desarrollo de formas de pensamiento flexibles, críticas y creativas, fundamentales en la actual agitada e incierta condición post-moderna.

La diversidad en el auditorio, en los tipos de contenidos, en los objetivos y en las situaciones que se dan en el aula, obligan a pensar en **distintos tipos de preguntas**. A continuación ofrecemos una posible clasificación:

**Preguntas de información:** buscan descripciones y definiciones. Responden a interrogantes tales como ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? y ¿Quién?

**Preguntas de comprensión:** procuran identificar la idea principal de un tema o texto. Se podrían plantear preguntas como ¿Qué ocurre? ¿Cómo piensan qué ocurre?

**Preguntas de interpretación:** pretenden ir más allá de la información literal. Buscan que se organice, compare o se relacione la nueva información con otras referencias.

**Preguntas de aplicación:** requieren la aplicación directa de conocimiento o destrezas aprendidos previamente, a una situación nueva. La pregunta en este nivel, se puede plantear de la forma siguiente ¿Cómo harías para...?

**Preguntas de análisis:** implican aplicar el razonamiento inductivo o deductivo.<sup>TM</sup> Tratan de identificar causas y consecuencias.

**Preguntas de síntesis:** apuntan a que el alumno elabore conclusiones.

**Preguntas de evaluación:** buscan que se emitan opiniones o juicios de valor acerca de una situación previamente presentada.

**Preguntas de especulación:** invitan a formular hipótesis. Por ejemplo ¿Qué podría suceder si...?

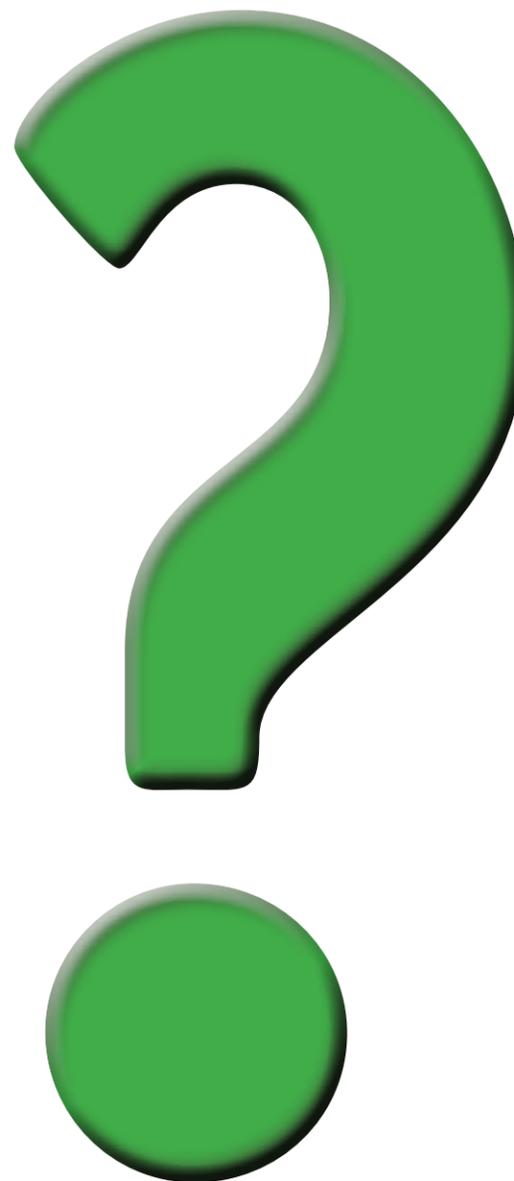
**Preguntas de verificación:** tienen como objetivo comprobar hipótesis. Por ejemplo: ¿Cómo podemos controlar si nuestra hipótesis es acertada?

Resulta importante destacar que no todas las preguntas contribuyen del mismo modo al aprendizaje. En este sentido, son mucho más fértiles las **preguntas abiertas**. Estas conducen al alumno a movilizar sus conocimientos y reelaborar sus ideas. En cambio, las **preguntas cerradas** sólo se responden con una o pocas palabras. No requieren de ninguna elaboración y sólo conducen a reproducir un conocimiento. Se asocian con el modelo que plantea la ciencia como un conjunto de verdades absolutas y definitivas.

A continuación enumeramos las dificultades que se dan con más frecuencia en relación con el uso de las preguntas como recurso didáctico:

### En general:

- La formación específica que hemos recibido como docentes va en contravía de experiencias dialógicas, en las que las preguntas son el motor en la construcción del conocimiento. Nos han formado para «dictar clase», por ese motivo, valdría la pena reflexionar en qué medida nuestra formación se replica en nuestra tarea docente.
- En el aula, con frecuencia, se da un acuerdo implícito, que supone que las respuestas a las preguntas tienen como único objetivo satisfacer al profesor y por eso, se tiende a reproducir literalmente su discurso o el del libro.
- Requerimos respuestas inmediatas a nuestras preguntas. No solemos dar el tiempo suficiente para que los alumnos reflexionen y elaboren una respuesta.



- Planteamos varias preguntas al mismo tiempo.
- Hacemos preguntas que ya sugieren una respuesta o planteamos preguntas de completar la frase.
- Usamos más preguntas cerradas que abiertas.
- Nos dirigimos siempre a los mismos alumnos: “a los que responden rápidamente”
- Si recibimos una respuesta no adecuada, inmediatamente solicitamos la respuesta a otro estudiante, en vez de procurar comprender el porqué de la respuesta planteada.
- Pretendemos motivar a los alumnos con preguntas que no se conectan con las experiencias e intereses propios de los chicos.

Si bien no existen recetas para plantear buenas preguntas, sí podemos dejarles algunas recomendaciones a tener en cuenta a la hora de formularlas:

- Plantearlas en un lenguaje claro y conciso.
- Promover la participación de todos los niños, no sólo la de los que “contestan siempre”.
- Fomentar un ambiente de respeto mutuo frente a las ideas de los demás.
- Suministrar el tiempo suficiente para que los alumnos puedan responder. Recuerde que algunas preguntas requieren solo 10 segundos para ser respondidas; otras requieren minutos, días, meses o incluso siglos (como las grandes preguntas de la humanidad).
- Plantear las preguntas de tal modo que no involucren la respuesta.
- Enseñar a los alumnos a identificar o etiquetar a los diferentes tipos de preguntas que se hacen en el aula. Por ejemplo: preguntas de información, de comprensión, de aplicación, etc. Esto les permite, posteriormente, seleccionar el tipo de pregunta más adecuado para cada situación. Se les puede explicar que las preguntas son como herramientas: cada una tiene su fin. Uno no usa un martillo para desenroscar un tornillo.
- En primaria, conviene trabajar una tipología de tres o cuatro preguntas. A medida que se avanza, se puede ir aumentando la variedad de preguntas.
- Una alternativa interesante es utilizar las preguntas que se plantearon a lo largo de la historia, aquellas que representaron el motor para la elaboración de las actuales teorías científicas. Plantear estas preguntas ayuda a acercar a los niños a una visión de la ciencia como una actividad que pretende dar respuesta a los problemas que la realidad plantea.

## La expresión y las formas no convencionales de evaluar

### Evaluación operativa y operativos de evaluación

El Operativo Aprender, instrumentado en los últimos días, por las autoridades educativas de la Nación, ha sido objeto de rechazos y críticas por parte de muchos sectores. Docentes, familias, estudiantes, investigadores en el área educativa. También han surgido voces favorables al operativo oficial.

Tomar posición respecto de esto, supone, previamente, decidir qué queremos evaluar. Un instrumento de evaluación estandarizado, que debe resolverse contestando un cuestionario con el sistema de respuestas múltiples, evidentemente, no está destinado a evaluar procesos, y no es apto para ello. Seguramente, tampoco se lo propone.

La creatividad, la improvisación, la capacidad para la cooperación grupal, la espontaneidad, la percepción del entorno natural y socio-cultural, el enriquecimiento de los medios expresivos, la integración de lenguajes, el diverso bagaje cultural de nuestra población escolar no puede quedar plasmado en la elección de una de tres opciones, comúnmente denominadas múltiple-choice. La educación artística nos proporciona formas de evaluar mucho más capaces de manifestar todos esos elementos.

En varios artículos hemos expresado la idea de que podemos pensar los actos escolares, que, a veces, tanto nos agobian, como una oportunidad para llevar a cabo nuestros objetivos, evaluarlos, desarrollar actividades integradoras, y establecer vínculos enriquecedores con otros actores de la comunidad educativa.

El Acto de Fin de curso, constituye un caso especial, que nos brinda una oportunidad única para la evaluación de los objetivos propuestos, y una instancia para la participación y puesta en acto de las competencias expresivas de nuestros alumnos y alumnas.

A la hora de evaluar, sería oportuno indagar en lo que nuestros alumnos piensan de lo que han logrado.

Y, más aún, hacer que propongan instrumentos de evaluación.

Tal vez uno de esos instrumentos puede ser el Acto de Fin de curso. Y ellos pueden ayudarnos a planificar el acto como forma de mostrar y disfrutar lo que saben hacer.

### Algunas ideas

En el anterior artículo sobre evaluación, exponíamos propuestas que vale la pena poner otra vez en consideración. Si hemos trabajado con un repertorio elegido conjuntamente, podrán sugerirnos los temas que más les han gustado, o, evaluar cuáles son aquellos que les permiten desempeñarse mejor.

El uso de instrumentos musicales puede ser un recurso muy motivador. Si se han usado regularmente, mostrar su ejecución, tal cual se ha hecho en las clases, servirá como evaluación.

Tanto con escritura no convencional como con las grafías musicales tradicionales se puede escribir en un mural en el que se pueda seguir el plan de una ejecución.

Si se ha trabajado con improvisación, con sonorizaciones y con escritura no convencional, esto puede ser un recurso muy interesante para la participación de las familias y para que éstas aprecien y valoren las capacidades expresivas de sus hijos.

Una reseña de lo trabajado, en relación con los actos escolares del año, serviría para entender cuál ha sido el grado de comprensión y apropiación de los contenidos, que, exceden pero incluyen lo artístico.

Y, si hubo una articulación con los demás docentes, esto puede verse reflejado en la planificación conjunta del acto y en el momento de su ejecución pública.

Los logros en el área social, en la cooperación para lograr objetivos en común se pondrán de manifiesto en este momento, y producirá satisfacción poder compartirlos y valorarlos.

Esto también es evaluar.

### Actividades

Lo que sigue en este apartado fue dicho en muchas ocasiones, de diferentes maneras. Nos parece totalmente oportuno volver sobre algunas de esas ideas.



Nuestros alumnos y alumnas de Segundo ciclo pueden leer y escribir, discutir, debatir y llegar a conclusiones, trabajar en equipo. Y, algunas actividades, pueden servir para evaluar si han logrado desarrollar tales competencias o favorecer esos logros.

Podemos consultarlos sobre sus ideas para un acto. Pueden debatir en pequeños grupos y formular el guion. Pueden prever los momentos en los que habrá música, el modo en que se la producirá.

Pueden ensayar, en pequeños grupos, arreglos vocales e instrumentales, de acuerdo con los saberes que hayan construido durante el año.

Y, del mismo modo, graficar esos arreglos con escritura convencional o no convencional.

Es decir, la oportunidad de planificar juntos algo que nos gusta hacer, cómo hacerlo de la manera que más satisfactoria nos resulte, encontrar las formas para favorecer la mayor y mejor participación de todos los integrantes del grupo, no es más que una enorme posibilidad de que cada uno evalúe, y el grupo en su conjunto, lo haga.

Planificar el acto, implica también autoevaluar los logros y las posibilidades. Interactuar de forma respetuosa, cooperativa y creativa, en función de objetivos comunes y conscientemente compartidos.

Tiene que haber un proceso previo que lo permita y, que también haya sido evaluado en distintos momentos, para que esto sea posible.

Sin duda, todo lo anterior es perfectamente aplicable a cualquier disciplina, como ideología de qué es evaluar. Pero, innegablemente, el área expresiva, proporciona herramientas inmejorables para ser evaluadas en la acción, de las que no dan cuenta los cuestionarios de respuestas múltiples.

## ¿Qué es el COLOR?

*"El color me posee, no tengo necesidad de perseguirlo, sé que me posee para siempre... el color y yo somos una sola cosa. Yo soy pintor."*  
Paul Klee 1914

Cuando hablamos de color nos referimos habitualmente a una cualidad de un objeto, de un sujeto, en fin de un sustantivo concreto. Muchas veces en el tono poético de metáfora podemos hablar del color de manera abstracta, asociando así a los colores a estados de ánimo o a sensaciones: lo cálido, lo frío, el amor, el pensamiento, la tranquilidad, la salud, etc. De esta manera se va sobrecargando connotativamente a los colores. Pero he aquí un problema: ¿qué es entonces el color?

Según la física: el color es una impresión que se da en la retina al recibir el rayo de luz que ha rebotado contra un cuerpo; dependiendo la longitud de la onda de estos rayos será el color que la retina reciba. El color varía según la cantidad y tipo de luz que haya en el ambiente. Además es subjetivo para lo que cada receptor capta (cada ojo en nuestro caso).

Vale como aclaración que los ojos son los órganos receptores de estos rayos, el que realmente interpreta el color, es decir "ve" es el cerebro.

*"El color es el más relativo de los medios que emplea el arte."*  
Josef Albers 1963

El color no es una sustancia o una cosa tangible. El color no es un objeto, no es un signo, no es una cualidad ni un elemento aislado. Tampoco es un nombre, no responde a una clasificación; piensen en todos los colores que no sabemos como se llaman y sin embargo los vemos. El color es algo relativo, es una unidad que no tiene un significado en sí mismo; está dispuesto en el continuum visual (en todo lo que vemos). El color es una unidad semántica, una unidad cultural; se reconoce al color en un recorte puntual dentro de un contexto determinado y se lo denomina culturalmente. Un color es determinado cuando se lo relaciona con otros diferentes, se discrimina o recorta dentro de un contexto.

En un conjunto de elementos en el que cada uno de los mismos obtiene su "entidad" de acuerdo a su posición respecto de los demás. No es una cualidad de los cuerpos sino parte de estos. Es decir, no se puede separar al color de un objeto para analizarlo por separado, siempre está unido a algo. No existe la forma sin color, ni el color sin forma.

Se trata de una entidad abstracta. De alguna manera "existe", "es", pero dentro del mundo conceptual. Donde su clasificación es inútil por su grado de relativismo, no se puede entonces hablar de colores primarios o secundarios así como tampoco de complementarios, fríos o cálidos. Todas esas estructuras están sobrecargadas con contenidos ajenos al color en sí; le son pertinentes a sistemas planteados en el siglo XIX a una idiosincrasia particular con una finalidad particular y como tales hoy en día ya no surten efecto.

Para analizar variables del color tenemos que abordar el objeto de estudio no por su nomenclatura sino por su tonalidad y su luminosidad. La tonalidad es la onda de luz que rebotan los cuerpos (amarillo, fucsia, bermellón, etc.). La luminosidad es la cantidad de luz que esos cuerpos rebotan (si es más oscuro o más claro). Entonces podemos hablar de diferentes blancos según su luminosidad o de encontrar un azul y un verde con la misma luminosidad.

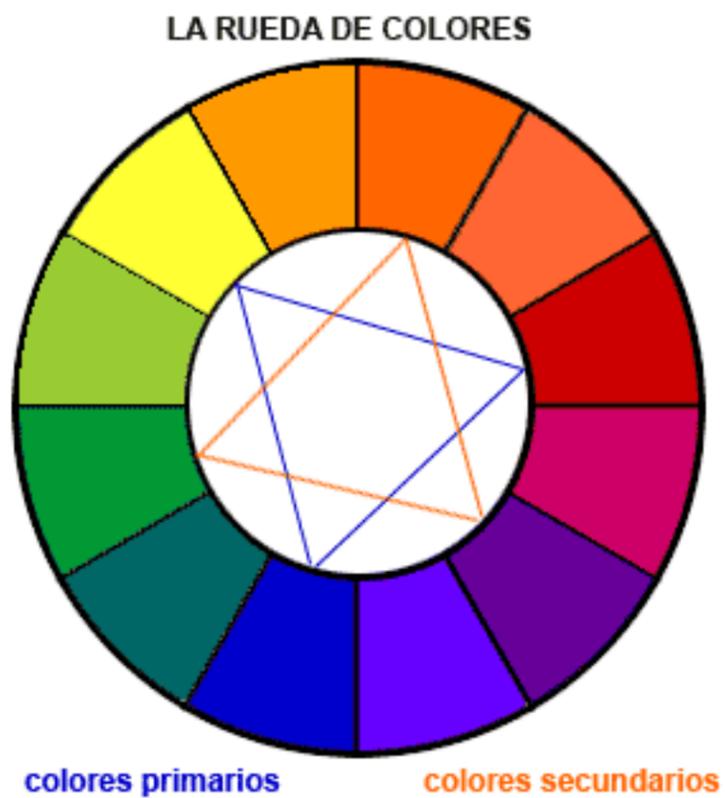
Sí frente a un público nombramos un determinado

color, por ejemplo "azul", cada espectador imaginara un azul diferente. Incluso si especificamos un color que todos hayan visto innumerables veces, como el "rojo" en el semáforo o el de Coca-cola; seguirá pasando lo mismo, todos imaginaran un rojo diferente. Si todos los espectadores tuvieran en sus manos una pila de papeles de diferentes rojos y tuvieran que seleccionar el que es propio de la marca de gaseosas, de nuevo elegirán colores muy diferentes. Y ninguno podrá estar seguro de haber encontrado el matiz de rojo exacto.

Es casi imposible recordar los diferentes colores. Esto confirma el hecho de que nuestra memoria visual es bastante pobre en comparación con nuestra memoria auditiva, por ejemplo. Muchas veces esta última es capaz de repetir una melodía que sólo se ha oído unas pocas veces.

Es así como la nomenclatura del color es muy insuficiente. Hay innumerables colores (tonalidades y luminosidades), y nuestro vocabulario sólo cuenta con unas pocas palabras para designarlos.

La propuesta de este artículo es comprobar la relatividad del color y cómo se manifiesta dependiendo del contexto en el que se sitúe. Intentando abrir campo a diversas formas de abordar la temática "color" sin caer en las teorías de los círculos cromáticos y las connotaciones preestablecidas. Y dar lugar a nuevas posibilidades de descubrimiento en la utilización del color.



20 de Noviembre:

## Día Internacional de los derechos del niño

Naciones Unidas celebra el Día Universal del Niño el 20 de noviembre, fecha en la que la Asamblea General de la ONU aprobó la Declaración de los Derechos del Niño en 1959. Esta declaración, que no tenía legalmente carácter vinculante, no era suficiente para proteger los derechos de la infancia. Tras diez años de negociaciones con gobiernos de todo el mundo, líderes religiosos, ONG, y otras instituciones, se logró acordar el texto final de la Convención sobre los Derechos del Niño, el 20 de noviembre de 1989, cuyo cumplimiento es obligatorio para todos los países que la han firmado.

Los derechos del niño son un conjunto de normas jurídicas que protegen a las personas hasta cierta edad. Todos y cada uno de los derechos de la infancia son inalienables e irrenunciables, por lo que ninguna persona puede vulnerarlos o desconocerlos bajo ninguna circunstancia. Varios documentos consagran los derechos de la infancia en el ámbito internacional, entre ellos la Declaración de los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos del Niño.

El objetivo del Día Universal del Niño es recordar a la ciudadanía que los niños son el colectivo más vulnerable y por tanto que más sufre las crisis y los problemas del mundo.

Este día mundial recuerda que todos los niños tienen derecho a la salud, la educación y la protección, independientemente del lugar del mundo en el que haya nacido.

Dedicar un día internacional a la infancia también sirve para hacer un llamamiento mundial sobre las necesidades de los más pequeños y para reconocer la labor de las personas que cada día trabajan para que los niños y niñas tengan un futuro mejor.

El 20 de noviembre es una ocasión especial para que todo el mundo conozca los derechos de los niños y para recordar la importancia de trabajar para conseguir el bienestar de todos los niños y las niñas del mundo.

Es un buen día, para conocer las distintas formas de colaborar con los niños más vulnerables, para que sus derechos sean reconocidos y garantizar su bienestar y desarrollo.

### Actividades

- 1) Investigar qué es la Declaración de los Derechos del Niño.
- 2) ¿Qué Derechos conoces? ¿Dónde has escuchado a cerca de ese derecho?
- 3) Teniendo en cuenta que los principales derechos son:

- Derecho a la vida.
- Derecho al juego.
- Derecho a ofrecer sus opiniones.
- Derecho a tener una familia.



- Derecho a la salud.
- Derecho a la protección contra el trabajo infantil.
- Derecho a un nombre y una nacionalidad.
- Derecho a la alimentación y la nutrición.
- Derecho a vivir en armonía.
- Derecho a la educación.

- a) Pensar, grupalmente, qué acciones o situaciones son necesarias para que se cumplan.
- b) En qué momentos de nuestra vida cotidiana observamos que se cumplen o no estos derechos.
- c) Buscar en diarios y revistas información o noticias y compartirlas en el aula.
- d) En grupos, elegir un derecho, investigarlo y realizar un afiche informativo para compartirlo con la comunidad educativa.
- e) Reflexionar acerca de lo que nosotros podríamos hacer, desde nuestro lugar, para ayudar a niños/as que carezcan de alguno de estos derechos.

22 de noviembre

# Día de la Flor Nacional

## El Ceibo

El 23 de diciembre de 1942 mediante el decreto 138474/42 del Poder Ejecutivo se declaró flor nacional al Ceibo, también conocido como seibo, seíbo, gallito o bucaré, su nombre científico es *Erythrina crista-galli*.

El Ceibo es un árbol originario de América, especialmente de Argentina (zona del litoral), Uruguay (donde también es flor nacional), Brasil y Paraguay. Crece en las riberas del Paraná y del Río de la Plata, pero también se lo puede hallar en zonas cercanas a ríos, lagos y zonas pantanosas. Perteneció a la familia de las leguminosas. No es un árbol muy alto y tiene un follaje caduco de intenso color verde. Sus flores son grandes y de un rojo carmín. Su tronco es retorcido. Sus raíces son sólidas y se afirman al suelo contrarrestando la erosión que provocan las aguas. Su madera, blanca amarillenta y muy blanda, se utiliza para fabricar algunos artículos de peso reducido. Sus flores se utilizan para teñir telas.



La mayor utilidad que presta es la de ser una planta ornamental por sus hermosas flores que lucen en los lugares principales de las grandes ciudades. En general no es explotado pero tiene algunas aplicaciones. La corteza se usa en algunas provincias para curtir cueros y la madera. Como es sumamente liviana suele reemplazar al corcho en algunas manufacturas. Se usa también para fabricar colmenas y amazones de montura. Los indios fabricaban balsas y, en algunos lugares, ruedas de carrito para transportar leña. La corteza tiene aplicaciones medicinales porque posee algunos alcaloides.

Algunas razones por las que fue elegida esta flor son:

- Fue la flor preferida por los habitantes de diversas zonas del país. A nivel popular en el interior y exterior ya era considerada flor nacional del país.
- Leyendas aborígenes la han evocado y ha sido fuente de inspiración para diversas expresiones artísticas que enriquecieron el patrimonio cultural.
- Su color figura entre los que posee el escudo de la República Argentina.

### Actividades

#### Leyenda de la flor del Ceibo:

Cuenta la leyenda que esta flor es el alma de la Reina India Anahí, la más fea de una tribu indomable que habitaba en las orillas del Río Paraná. Pero Anahí tenía una dulce voz, quizás la más bella oída jamás en aquellos parajes, además era rebelde como los de su raza y amante de la libertad como los pájaros del bosque.

Un día fue tomada prisionera, pero valiente y decidida, dio muerte al centinela que la vigilaba. En ese mismo momento, quedó sellado su destino para siempre: condenada a morir en la hoguera, la noche siguiente, su cuerpo fue atado a un árbol de la selva, bajo y de anchas hojas.

Lentamente, Anahí fue envuelta por las llamas. Los presentes comprobaron con asombro que el cuerpo de la reina india tomaba una extraña forma, y poco a poco se convertía en un árbol esbelto, coronado de flores rojas.



Al amanecer, en un claro del bosque, resplandecía el ceibo en flor.

#### Luego de leer la leyenda investiga:

- 1) ¿Qué otras versiones de la leyenda existen? ¿Qué pueblos las han creado?
- 2) ¿Por qué creaban leyendas estos pueblos?
- 3) ¿Dónde podemos encontrar Ceibos?
- 4) ¿Por qué fue elegida como Flor Nacional?
- 5) ¿Qué otros símbolos nacionales nos representan?
- 6) Por grupos, armar afiches informativos sobre nuestra Flor Nacional.

Dibujar, pintar o realizar collages de la flor y del árbol del Ceibo.

Crear una obra de teatro con la leyenda para ser representada a la comunidad educativa.

## Ceguera: Confianza y seguridad la clave del aprendizaje motor

Al nacer, todos los niños tienen los mismos reflejos. El niño que ve, gracias a la estimulación ambiental, desarrolla de forma espontánea su psicomotricidad; el niño con discapacidad visual, por el contrario, presenta cierto retraso en su desarrollo motor, a causa de la falta de visión, sobre todo en aquellas actividades ligadas al movimiento.

La falta de información visual afecta, por tanto, al desarrollo de la movilidad porque el niño tiene menos estímulos que motiven su movimiento, un menor control del equilibrio, la imposibilidad de imitación visual, cierto miedo a golpearse con los obstáculos y, en ocasiones, un ambiente excesivamente sobreprotector.

Por todo lo anterior, la evolución psicomotriz del niño con discapacidad visual experimenta cierto retraso con respecto a la de los niños videntes. En la adolescencia podemos observar ciertas diferencias madurativas de un alumno vidente respecto del que no ve reflejadas en la motricidad. Las habilidades motoras se encontrarán en una restricción o no de sus posibilidades, dependiendo de los estímulos que haya recibido el niño desde su nacimiento. De esta manera encontraremos alumnos con fluidez en sus movimientos como así también, desenvolvimientos muy torpes o faltos de control. Esta falencia a su vez originará no solo inconvenientes en un aspecto motor sino de sus capacidades condicionales y físicas. Menor tono muscular, resistencia, fuerza, etc. Estas limitaciones son muy comunes en gran porcentaje de alumnos, y es necesario que la acción de manera integral profesional, se aboque a mejorar estos aspectos. La Educación Física es un eslabón muy importante en la conformación de una idea integradora e inclusiva donde se llegará, a través de acciones planificadas y evaluaciones establecidas, a objetivos concretos y correctos.

El alumno debe aprender a reconocer el espacio y las cosas que hay en él, proporcionándole un entorno ordenado y seguro. Hay que enseñarle (como a todos los niños) qué cosas pueden ser peligrosas (bordes, columnas, desniveles, etc.) La falta de estimulación y la

sobreprotección pueden condicionar el desarrollo motor general y un escaso control del ambiente, por lo que el niño no desarrollará una marcha coordinada y segura, podrá presentar estereotipias, dificultades para comprender la distancia, el movimiento, el tiempo, escasa interacción social y deficiente adquisición de la imagen corporal. Será necesario, por tanto, poner en marcha programas que no solo se desarrollarán en las clases de Educación Física sino de manera transversal y conjuntamente con el resto de las áreas educativas.

Ejemplo de los desfases de desarrollo y maduración es que algunos autores explican estas estereotipias tan típicas de los niños con discapacidad visual porque hay una diferencia entre su madurez neurológica (que en principio le permitiría realizar más movimientos) y el retraso en la movilidad o la falta de motivación para moverse, ya que no ve el entorno y no le atrae nada de lo que hay fuera, porque no lo ve.

Es observable la diferencia que existe en aquellos niños y jóvenes que realizan actividades físicas sistemáticas, como por ejemplo un deporte, y aquellos que solo son estimulados en su motricidad con actividades de la vida diaria o el aprendizaje en lo que respecta a la orientación y movilidad.

Las acciones motoras se interpretan a partir de la seguridad de sus movimientos relacionados proporcionalmente con la cantidad de estímulos y la calidad de los mismos. Sin dudas, el hecho de modificar su acción motora a través de una actividad física recurrente y organizada llevará a la obtención de; y en un punto, la clave de nuestro accionar en esta discapacidad, que es la confianza y la seguridad de dichas acciones.

La confianza que el docente puede transmitir se relaciona con los logros futuros y no solamente en la motricidad sino en la mejora de la calidad de vida y el propio desarrollo como ser humano.

**Seguridad en el ámbito de trabajo**

Dije anteriormente que la seguridad marcará confianza en el alumno con discapacidad visual, lo que traerá aparejado mejoras sustanciales en:

Desarrollo motor general. Mejora en el tono muscular. Control del ambiente. Comprensión de las relaciones espaciales (movimiento, distancia...) Interacción social. Independencia afectiva. Mejora en la adquisición de la imagen corporal. Mejora en el desarrollo de estrategias de búsqueda y exploración de los objetos. Mejora en el conocimiento del esquema corporal. Mejor capacidad de exploración, orientación y manipulación. Marcha coordinada: pasos más inseguros, mejora de equilibrio y postura adecuada al caminar.

Otra de las claves para nuestro trabajo es que el alumno tome confianza hacia nosotros, al tener claro que lo que le proporcionaremos es parte de esa seguridad, donde nuestro accionar sobre el alumno demuestre que lo que hará en nuestras clases no ocasionará inconvenientes como choques o golpes parte de los retrocesos en el aprendizaje motor.

Para ello expondremos cuáles son los espacios de trabajo y sus dificultades, los materiales que utilizaremos son parte de esa confianza, le demostraremos que a pesar de utilizar pelotas de diferentes formas o dimensiones, como ser una pelota de básquet o de vóley pasando por pelotas de goma espuma, pequeñas como las de tenis, etc.; les expondremos las maneras para que, tanto los materiales como los espacios, no provoquen experiencias negativas. Parte del aprendizaje son los tropiezos, los choques o golpes, pero queda en nosotros tratar de minimizar esta posibilidad, por ello es necesario mantener una metodología o procedimiento a través de estrategias tanto motoras como vinculares, estas últimas como centro de nuestra tarea. La relación entre el profesor/a y los alumnos dispondrá que, a pesar de un escollo, se podrá avanzar en la tarea. Se seguirá trabajando la confianza paralelamente a las acciones motoras. Dentro de la discapacidad visual tendremos diferentes enfoques relacionados con lo antedicho y todas

sus variantes, en este caso focalizaré en 4:

1. Ciego total Innato
2. Ciego total Adquirido
3. Disminución visual Innata
4. Disminución visual adquirida.

Cada uno posee características diferentes y los abordajes serán diferentes pero con el mismo enfoque metodológico, lo que variaremos serán las estrategias según las posibilidades de cada uno.

Al ciego total que nació con la discapacidad se deberán estimular desde edades tempranas los procedimientos educativos primarios en el seno familiar, abordados por profesionales del área en estimulación temprana. Nuestras realidades muchas veces marcan que nuestros alumnos llegan a las instituciones educativas con falencias ya que los estímulos no fueron arribados con el tiempo necesario, allí se deberán fortalecer aún más estas relaciones vinculares y de confianza para poder desarrollar al máximo sus posibilidades dentro de la clase de Educación Física.

En el caso del ciego total adquirido y dependiendo la edad el mismo, poseerá un bagaje motor de conocimiento previo a la adquisición de la discapacidad, lo que habrá que fortalecer en este aspecto es el darle seguridad de sus acciones motoras, todo lo demás que devenga será enriquecedor y favorecedor en este sentido.

En la disminución visual, la persona que nace con el inconveniente se adaptará a sus posibilidades y podrá lograr prácticamente todo lo que se le proponga, no es muy diferente aquellos adquiridos, la resolución vendrá por el lado de hacerles sentir que pueden realizar también lo que se propongan.

Para finalizar debemos entender que una persona segura de sí no menciona su discapacidad y se desenvolverá como cualquier otra en la vida cotidiana. Nosotros (los profesionales que abordamos la tarea con discapacidad) somos responsables de saber guiar, actuar y relacionarnos para que ello ocurra.



# Juegos tranquilos para el recreo

## El gato

**Cantidad de participantes:** de 2 A 6  
**Materiales:** Barajas españolas de 40 cartas.

En este juego el cinco de oros se llama GATO y le gana a cualquier carta a excepción de otro cinco. Si en una ronda sucede que el GATO compite con otro cinco o hay dos cartas altas de igual valor; las cartas quedan sobre la mesa decidiendo el ganador, de esas cartas también, en la nueva ronda.

- 1° Se elige a uno para que reparta todas las cartas entre los jugadores. Cada jugador debe dejar su montoncito de cartas en la mesa sin verlas.
- 2° Cada jugador levanta su montoncito sin mirar.
- 3° Todos sacan una carta de la parte de arriba y la voltean sobre la mesa.
- 3° Gana la ronda, quien saca la carta con el número más alto sin importar el palo.
- 4° El ganador de la ronda toma todas las demás cartas y las ubica en su montón, debajo de las que ya tiene.
- 5° los jugadores que se quedan sin cartas se liberan de perder y el juego continúa entre el resto. Pierde el juego el que termine con todas las cartas.

## Juego cartas cuchara

**Cantidad de participantes:** de 3 a 13  
**Materiales:**  
- Baraja francesa.  
-Cucharas: 1 menos que la cantidad de jugadores.

El objetivo del juego es formar un grupo de cuatro cartas iguales y tomar una cuchara.

- 1° Los jugadores se sientan alrededor de la mesa.
- 2° Se colocan las cucharas en el centro de la mesa.
- 3° Se reparten cuatro cartas a cada jugador. Las que sobren se colocan a un costado (se forma "el paquete")
- 4° El que repartió las cartas inicia el juego.
- 5° Todos levantan sus cartas y las miran para ver si pueden formar conjuntos de cuatro cartas iguales.
- 6° Todos juegan a la vez. Esta primera vez toman una carta del paquete. Si la necesitan la conservan y dejan otra. Si no, se la vuelve a dejar.

7° Luego la carta que no necesitan la dejan a su izquierda boca abajo para que el jugador de la izquierda la tome y haga lo mismo.

8° Se va repitiendo este proceso.

9° Cuando logra formar un conjunto, toma una cuchara. No avisa, simplemente la toma.

El jugador que se quede sin cuchara sale del juego. Se juegan las rondas hasta que queden dos jugadores. Se da por ganadores a ambos o se juega otra partida para desempatar.



## Bul, un juego Maya

**Cantidad de participantes:** de 2 participantes o dos equipos  
**Materiales:**  
-Tablero como se indica en la imagen (ver imagen al final).  
-Cuatro dados bul de dos caras. (se pueden diferenciar las caras, con colores).

### Tablero

El área de juego se divide en espacios iguales y la división entre los espacios se marca con líneas (originariamente se usaban pequeñas varas colocadas de forma paralela unas a otras)

1° Cada jugador (si se juega en equipo, cada equipo) se coloca en uno de los extremos y esa será su base de salida o campamento base.

2° Los jugadores toman cinco piezas para empezar. Las piezas deben ser más o menos planas para que se puedan colocar una encima de otra. Se ubican en el extremo del tablero.

3° A los dados se les designa un lado que será "cara".

4° El movimiento de las fichas depende de la tirada de los cuatro dados. El número de caras que queda arriba al tirar las monedas determina cuántos espacios se mueve cada ficha:

- 1 cara - 1 espacio
- 2 caras - 2 espacios
- 3 caras - 3 espacios
- 4 caras - 4 espacios
- 0 caras - 5 espacios ("rit buul")

5° Cuando el territorio de una ficha de uno de los jugadores es el mismo que el de una ficha enemiga, la ficha enemiga es capturada. Esta se coloca debajo de la ficha que ha capturado. Desde ese momento, cada vez que la ficha que ha capturado se mueve, su prisionero (la ficha que está bajo ella) se mueve también.

6° Si una ficha llega a tierra enemiga y captura una ficha del contrario que ya tiene prisioneros, el jugador captura toda la columna de fichas colocándose ésta bajo la ficha que ha capturado.

7° Cuando una ficha captura una ficha enemiga, inmediatamente cambia la dirección y vuelve a su propia base.

8° Cuando la ficha y todo lo que hay bajo ella han regresado a la base, los prisioneros (las fichas que pertenecían al oponente) se sacan del juego. Las fichas amigas (las piezas propias) se liberan, es decir, con ellas se puede jugar.

