



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN

**EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA NIVELADORA DIRIGIDA AL
NIÑO DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tutora: Ramírez, Yolanda

Autora:

Guerrero, Rossi C.I: 3.750.650

Caracas, Febrero de 2015



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS
NÚCLEO REGIÓN CAPITAL



EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA NIVELADORA DIRIGIDA AL NIÑO DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

**Trabajo de grado presentado ante la Universidad Central de Venezuela
para optar a la Licenciatura en Educación**

Caracas, Febrero 2015



VEREDICTO

Quienes suscriben, miembros del jurado designado por el Consejo de la Escuela de Educación en su sesión 1553 de fecha 14-01-2015 para evaluar el Trabajo de Licenciatura presentado por **ROSSI GUERRERO, C.I. 3.750.650**, bajo el Título: **EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA NIVELADORA DIRIGIDA AL NIÑO DE SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**, para optar el Título de LICENCIADO EN EDUCACIÓN, dejan constancia de lo siguiente:

1. Hoy 27-02/2015 nos reunimos en la sede de la Escuela de Educación para que su(s) autor(es) lo defendiera(n) en forma pública.
2. Culminada la Defensa Pública del referido Trabajo de Licenciatura, conforme a lo dispuesto en el Art. 14 del "Reglamento de Trabajos de Licenciatura de las escuelas de la Facultad de Humanidades y Educación" adoptando como criterios para otorgar la calificación: rigurosidad en el razonamiento, coherencia en la exposición, claridad y pertinencia en los procesos metodológicos empleados, adecuación del sustento teórico, así como la calidad de la exposición oral y de las respuestas dadas a las preguntas formuladas por el jurado, **acordamos calificarlo como:**

APLAZADO APROBADO otorgándole la mención:
 SUFICIENTE DISTINGUIDO SOBRESALIENTE

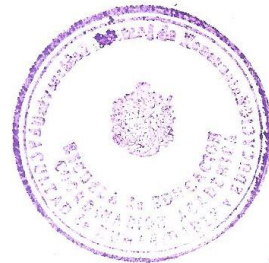
3. Las razones que justifican la calificación otorgada son las siguientes: Representa un esfuerzo por su ordenamiento e integración teórica a una actividad docente que se ha realizado de modo empírico durante muchos años. Igualmente, representa un esfuerzo de sistematización de esa experiencia.

Prof. Asdrúbal Olivares

Profa. Mercedes García

CI: 8305225

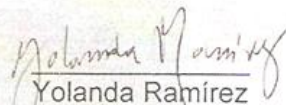
Tutora Yolanda Ramírez



APROBACIÓN DEL TUTOR

Quien suscribe, Profesora Yolanda Ramírez, de la Universidad Central de Venezuela, adscrita a la Escuela de Educación, en mi carácter de tutora del Trabajo de Grado titulado: *El dibujo como estrategia niveladora dirigida al niño de segundo grado de Educación Primaria* realizado por la ciudadana Rossi Guerrero, C.I. 3.750.650, manifiesto que he revisado en su totalidad la versión definitiva de los ejemplares de este trabajo y certifico que se le incorporaron las observaciones y modificaciones indicadas por el jurado evaluador durante la discusión del mismo.

En Caracas a los 27 días del mes de febrero del año 2015


Yolanda Ramírez
C.I. 3.975.422

Guerrero, Rossi

**EL DIBUJO COMO ESTRATEGIA NIVELADORA DIRIGIDA AL NIÑO DE
SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tutora: Yolanda Ramírez

**Tesis. Caracas, UCV. Facultad de humanidades y educación. EUS. 2015,
n° pág. 87**

Resumen

La presente investigación fue realizada a partir de la nivelación de un grupo de niños de segundo grado de educación primaria cuyas edades oscilaban entre 7 y 8 años, en una Unidad Educativa Nacional ubicada en el Estado Aragua (Venezuela). El grupo de niños fue seleccionado por las maestras de dos secciones diferentes, bajo la consideración de que los alumnos no cumplían con el mínimo de aprendizajes requeridos para continuar satisfactoriamente sus estudios por deficiencias en su trayecto preparatorio. La nivelación es entendida como el conjunto de procedimientos que despliega el maestro para ofrecer experiencias de aprendizaje que requieren aquellos niños que no cumplen con los aprendizajes que supuestamente deben haber adquirido en relación con el grado escolar en el cual cursan sus estudios. En la experiencia desarrollada se asumió la enseñanza del dibujo como elemento potencial de esa función niveladora y se presenta el estado inicial de los niños mediante impresión diagnóstica y los aprendizajes alcanzados por cada uno de ellos luego de la intervención didáctica. Ello implicó establecer un plan contentivo de las manifestaciones básicas en las experiencias de aprendizaje tales como: Creación-Modelaje y Cooperación, Empleo de utensilios apropiados, Descubrimiento, Libertad. Bajo un enfoque cualitativo y mediante el registro descriptivo de la información en un diario de campo, se sustrajeron los elementos que conformaron la función docente con la finalidad de sistematizar el trabajo realizado.

Palabras clave: Nivelación, Dibujo, Educación Primaria, Enfoque Cualitativo

Abstract

This research was conducted in a public school located in Aragua, Venezuela when leveling a group of children, between 8 and 9 years old, from second grade of Elementary Education. The group of children was selected by teachers of two different sections, taking into consideration that the students did not meet the minimum of learning required to successfully continue their studies for deficiencies in its preparatory journey.

Leveling is understood as the set of procedures that the teacher displays to provide learning experiences required to children that do not meet the learning that supposedly should have been acquired in connection with the grade in which they study.

In the developed experience, the teaching of drawing was assumed as a potential element of that leveling function; the initial status of children is presented by diagnostic impression and, the learning achieved by each of them after a didactic intervention. This involved establishing a basic plan with demonstrations in learning experiences such as: Modeling-Creation and Cooperation, Use of Appropriate Utensils, Discovery, Freedom.

Elements that shaped the teaching function were substracted in order to systematize the work done, under a qualitative approach and through a descriptive recording of the information in a field journal.

Keywords: Leveling, Drawing, Elementary Education, Qualitative Approach

DEDICATORIA

Al Consejo Técnico de la Facultad de Humanidades y Escuela de Educación que decidió mi ingreso en Septiembre de 2002.

A mi tutora Yolanda Ramírez. Dios le conceda salud, vida y fuerza.

A los profesores Dr. Gregorio Valera-Villegas y Gladys Madriz

A las profesoras Gladys Villarroel, Amalia Herrero, Mercedes García y Carla Flores.

A la profesora Marina Polo, quien me elevó en conocimiento.

Al profesor Asdrúbal Olivares, quien me corrigió constructivamente en mucho.

Al profesor Jorge Altuve.

Al Prof. Guillermo Alayón por toda su colaboración.

Especial agradecimiento a la Sra. Judith Biblioteca CENDOC y a la Lic. Ana Hernández de la Biblioteca Alfaro Zamora por su apoyo.

A la profesora María Ríos.

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I - EL PROBLEMA	7
I.1. Planteamiento del problema	7
I.2. Justificación	12
I.3. Objetivos:.....	14
I.3.1. Objetivo general	14
I.3.2. Objetivos específicos	14
CAPITULO II - MARCO REFERENCIAL	15
II.1. Antecedentes de la investigación.	15
II.2. Bases teóricas	18
II.2.1. Bases psicológicas.....	19
II.2.2. Estudios sobre el dibujo infantil.....	25
II.2.3. Otros aportes para la caracterización del niño en los primeros grados de la Escuela primaria.	31
II.2.4. Educación estética y la enseñanza del dibujo	33
II.2.5. Nivelación.....	39
II.3. El área de estética y la inclusión del dibujo en el diseño curricular de nuestra Educación Primaria.	45
II.4. La Evaluación	50
II.4.1. Base para la comparación en evaluación y propósitos de la evaluación.	55
CAPITULO III - PERSPECTIVA METODOLOGICA.....	57
III.1. Naturaleza de la investigación y del sujeto investigador	57
III.2. El maestro investigador	61
III.3. Aproximación a la Escuela	62
CAPÍTULO IV - LA ACCIÓN EN LA ESCUELA	67
IV.1. “La Escuelita”.....	70
IV.2. Desarrollo de los encuentros	73
IV.3. Sistematización de nuestro trabajo.....	74
IV.3.1. Modelos y modelaje	77
IV.3.2. Herramientas.....	77

IV.4. Logros luego de la nivelación	79
CAPITULO V - INTERPRETACIÓN GLOBAL DEL PROCESO DE NIVELACIÓN.....	83
V.1. Para una interpretación global del proceso realizado bajo la mirada de Peter Woods	83
CONCLUSIONES	85
RECOMENDACIONES.....	86
APENDICE O CONSIDERACIONES	88
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	92
ANEXOS.....	95

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Bloques de Contenido para la Primera Etapa de la Educación Básica (CBN 1997) relacionados con Dibujo y aspectos afines	50
Cuadro 2. Cotejo del cumplimiento de indicadores de distintas áreas de aprendizaje por parte del grupo de alumnos a ser nivelados Referente: Currículo–SEB, 2007 Subsistema Educación Primaria. Áreas de Aprendizaje.....	68
Cuadro 3. Cotejo del cumplimiento de indicadores del CBN (Currículo Básico Nacional, 1er grado,1997) del área de Estética (12) por parte del grupo de alumnos a ser nivelados	69
Cuadro 4. Presentación del cotejo de XI logros específicos ajustados a prioridades por nivelación individual y en conjunto	79
Cuadro 5. Logros de desempeño verificables en líneas numeradas del Diario de Campo (en Anexo 3).....	80

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación debe entenderse como una contribución a las actividades de nivelación dentro de una escuela primaria venezolana, como un ejemplo más de lo que pudiese ocurrir si se unen los esfuerzos de personas que, por su experiencia y en calidad de voluntarias, llevasen a cabo tareas de apoyo dentro de las escuelas venezolanas.

Al hablar de nivelación se hace referencia directa a los alumnos más necesitados de ayuda en su aprendizaje y que por motivos diversos no han podido alcanzar los conocimientos previos necesarios para continuar con un entendimiento básico de los nuevos contenidos que deben aprender en un curso cualquiera.

En el caso de nuestro estudio, en particular, se trata de alumnos de segundo grado de Educación Primaria en los que se observan carencias que son comunes a un grueso número de la población escolar venezolana.

El segundo grado de educación primaria es un punto clave donde la evaluación del niño de entre siete y ocho años debe evidenciar un desarrollo integral, armónico, producto de su atención temprana en el hogar, de orientación pediátrica hacia los padres y/o personas abocadas al cuidado de ese niño; también por atención temprana especializada en centros como el maternal y preescolar que le adecúan para su ingreso al primer grado de educación Primaria. La formación del niño corre paralela a la formación que le dispensan sus progenitores, bien observando al niño, bien escuchando a los que intervienen en el proceso formador: puericultores, sanitaristas, terapeutas y educadores; la anterior generación vela por el cumplimiento de las pautas en el desarrollo integral del niño y le corresponde transmitir los encajes sociales mediante el uso del lenguaje y formas idiosincráticas del saber, del comprender y conducirse en cada ocasión y lugar.

El propósito fundamental de nuestra investigación ha sido la sistematización del conjunto de experiencias de la función niveladora puestas en práctica con alumnos del grado antes mencionado, pero partiendo del dibujo como centro de interés fundamental. Todo ello porque tanto la experiencia en la materia, así como el voluntariado al que hacíamos mención anteriormente, son condiciones de la propia investigadora quien a lo largo de muchos años ha hecho converger ambas condiciones en función de la nivelación de alumnos de la Escuela primaria en el interior del país.

En el Capítulo I, el lector encontrará, además de la caracterización del problema de la investigación, el propósito ya aludido y más precisamente, los objetivos específicos que orientaron la investigación.

El Capítulo II de nuestro trabajo está centrado en las Bases que nos sirven de referencia, entre ellas las teóricas, para que en la sistematización planteada intentáramos ir más allá de una intervención empírica. Por ello, se exponen algunos antecedentes que hablan acerca de la aplicación del arte como herramienta didáctica tanto en el bachillerato como en la primaria. Y son tomados como antecedentes porque nuestra temática centrada en el dibujo es parte de este orbe artístico.

Luego se muestran las contribuciones teóricas que abarcan las *bases psicológicas* en el entendido de que: aprende el niño que va al preescolar y al maternal y al primer grado; enseña el niño que va a cada lugar. Aprende el niño del otro niño; como de algún modo lo muestra Vigotsky al afirmar que el niño requiere de estas relaciones para conformar su zona de desarrollo; asunto que va de la mano con los aportes de Piaget, quien sostiene que el niño sigue un proceso de maduración en su esquema de desarrollo intelectual y construcción de formas en que se organiza el conocimiento. Ambos autores nos han dado luces para la atención de la dinámica didáctica generada en nuestra investigación. Igualmente, Gardner, quien piensa que hay siete tipos de inteligencia: del Lenguaje, Lógico-matemática, Espacial, Musical, Kinestésica, Interpersonal, Intrapersonal, y que para la resolución

de problemas, los seres humanos las combinamos, ha sido fundamental en este intento nivelador. Recordemos que para este autor la escuela debe tomar en cuenta que no todos los seres humanos poseemos la mismas inteligencias en igual medida sino en grados diferentes y, en consecuencia, la escuela debería contribuir al desarrollo de tales inteligencias múltiples y ayudar al niño al logro de una actividad, de un oficio apropiado a sus propias facultades. De allí la importancia de la atención individual; sobre todo en nuestro caso por tratarse de “nivelación”.

Luego de las bases psicológicas, consideramos importante incluir aspectos básicos sobre los *estudios sobre el dibujo infantil* para afirmar su importancia y extraer los puntos comunes de tales estudios en relación a la caracterización del niño de 7 a 9 años por ser esta la edad de los niños que atenderíamos en nuestros encuentros niveladores. Igualmente, para completar tal caracterización mostramos lo atinente a su desarrollo psicomotor y moral en el punto titulado: *Otros aportes para la caracterización del niño en los primeros grados de la Escuela primaria*.

No podían faltar entre las bases teóricas un mínimo aporte sobre *Educación estética y la enseñanza del dibujo* refiriéndonos a autores como Hargreaves, Dewey pero sobre todo a Eisner quien por propia experiencia desde los seis años como pequeño artista y más tarde doctorado en artes y la educación, crítico de arte, museólogo, amigo de personalidades creadoras, ha sabido enfocar su trayectoria hacia el provecho de los docentes de arte o a quien se prepare para ello. En algún momento llegó a escribir que un niño pudiera no estar pendiente de lo compositivo o del dibujo en sí, sino de cómo puede mover su mano repetidamente para lograr trazos. Se hace interesante la revisión del Capítulo dos o Marco Teórico, de este trabajo de investigación y proponemos ir hasta sus fuentes para ampliar datos que en pocas páginas no nos es posible representar tipográficamente. En su libro El Ojo ilustrado, nos presenta las técnicas de un maestro de escuela y las observaciones de aula de un becario en un espacio incómodo como lo es el del mediodía

hasta las tres de la tarde que normalmente debiera cubrir el almuerzo y la siesta pero los adolescentes luego de recorrer distancias, llegan al Instituto y al aula. En su diario de observaciones describe la actitud del profesor, algunas acciones de los estudiantes. Eisner incluye a un crítico de arte que evalúa una película que por su historia conmueve a una nación pero él puede demostrar que el contexto o escenarios del guión no se corresponden con la realidad. Él había estado allí. El libro de Elliot Eisner es una bomba de tiempo. Hurgar en sus referencias logra formar y conformar de manera distinta al lector artista y /o al maestro formador en el dibujo y las artes.

También nos paseamos por otros autores que se han encargado de desempolvar la obra didáctica de maestros que han dado importancia a la enseñanza del dibujo. Nos referimos a Cuenca quien advierte que en España se ha desempolvado la obra de la maestra Elisa López (1927). Esta maestra luego de muchos años de ejercicio docente llegó a la conclusión del gran poder formador que tiene el dibujo en los niños.

Igualmente, Carbó muestra su preocupación por el relegamiento del que ha sido objeto la enseñanza del dibujo, incluyendo los institutos de formación artística en España. Afirma que si bien hay demanda en cuanto a la materia dibujo, no hay especialistas.

Finalizamos este apartado de las Bases Teóricas con la representación de *la Nivelación* como concepto clave de nuestra investigación.

Las Bases Referenciales continúan con los aspectos concernientes a los Programas de primer y segundo grado inscritos en el Currículo Básico Nacional (1997) y el Currículum Nacional Bolivariano (2007) por ser estos los que han acompañado a nuestros docentes durante los últimos años. De allí extrajimos los indicadores que podrían orientarnos para la evaluación de los aprendizajes en nuestra tarea niveladora (dibujo y afines).

El trabajo de nivelación supone una evaluación formativa constante e intensa por lo que una referencia insoslayable fue el de la misma *Evaluación*

con sus conceptos básicos. Para ello fue indispensable la relectura de nuestros materiales de Estudios Universitarios Supervisados, especialmente los de Camperos, dedicados a la evaluación de los aprendizajes.

En el Capítulo III, dedicado a la perspectiva metodológica asumida en la investigación, se presenta la naturaleza, el enfoque, y la caracterización del sujeto investigador por su grado de implicación y de observación. Se trata de configurar diversos aportes metodológicos con autores diversos para, finalmente, optar por la representación de Eisner que es la que mejor se adapta a nuestra intervención en la Escuela. De este modo, pasamos a abordar el punto del *Maestro investigador* por la importancia que adquiere la propia historia de vida del sujeto que investiga. Como decíamos en un comienzo, se trata de converger experiencia y voluntariado, y la primera se debe traducir por un saber experimentado que hace del voluntario un experto en los aspectos a enseñar y no un advenedizo. Allí se asoman extractos de los registros descriptivos que fueron la esencia de la sistematización en la que se evidencia la influencia de Woods como etnógrafo escolar.

El Capítulo IV se refiere *la acción en la Escuela* y en él se detalla la fase previa a la intervención niveladora propiamente dicha así como esta última, la cual implicó la composición de un escenario y de su organización en el que se desarrolla nuestra intervención dentro del contexto escolar. Dicho espacio en el que tuvo lugar la comunicación didáctica fue llamado *La Escuelita*.

Se detalla *el desarrollo de los encuentros* mediante un plan contentivo de cinco elementos para luego mostrar *la sistematización* del trabajo relacionado con el desarrollo perceptivo, el kinestésico, el espacial, y la integración de tres áreas de aprendizaje. Para acotar aun más lo que se hizo nos referimos *al modelaje* y a las *herramientas* empleadas.

En este mismo capítulo se muestran los *logros en la nivelación*. Allí es fundamental la remisión del lector a las notas del registro descriptivo

(ubicadas en uno de los anexos) para poder seguir el proceso de aprendizaje en cada uno de los participantes.

El Capítulo V recoge la interpretación global del proceso de nivelación bajo la mirada de Woods porque, a nuestro juicio, sus reflexiones otorgan significado a nuestro trabajo. Su concepto de experiencias críticas revelan una perspectiva similar a la seguida por nosotros; tal vez por tratarse de experiencias que ayudan a dar “un salto” a los alumnos y que arrancan de un momento de inspiración, creativo. Dicho en su lenguaje: ayudan sobre todo al profesor y aunque sean consideradas como arte creativo, si son exitosas ayudan al profesor a acentuar sus propuestas, sus ideales, sin importar mucho lo que otros piensen pues la experiencia es traducida en logros de sus alumnos.

El presente documento hace un cierre con *las conclusiones y recomendaciones, con un apéndice* que el autor consideró importante incorporar para acotar aun más su apreciación en relación a lo ejecutado, y finaliza con las *Referencias Bibliográficas*.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

I.1. Planteamiento del problema

Los tres primeros grados de la Educación Primaria representan la vía de acceso principal a la escolaridad para los niños de siete, ocho, nueve años de edad. En principio, esa población que recibe la escuela debería haber recorrido un trayecto preparatorio para la vida escolar primaria; trayecto en el que se atiende conscientemente su desarrollo biológico, psicológico y social: la educación inicial. Ésta, además de brindar la protección necesaria al niño y atender sus necesidades e intereses emocionales, intelectuales y físicos facilitando la expresión de su creatividad, de su pensamiento y voluntad, debe procurarle todo aquello que permita su desarrollo integral.¹

Aún cuando en Venezuela la etapa del preescolar es obligatoria (dentro del nivel de la educación inicial), no todos los niños acuden con la recurrencia requerida, ni en el tiempo en el que deben ser atendidos, presentando deficiencias e insuficiencias en su desarrollo.

Las aulas de los primeros grados de la escuela primaria, reciben una población diversa de niños. Algunos de ellos con muchas carencias, no sólo atribuibles a su interrumpida o inexistente vida en el preescolar, sino determinadas por su contexto cultural más próximo: la familia. Entre dichas carencias figuran, entre otras, las relacionadas con la inteligencia del lenguaje y la inteligencia espacial (Gardner, 1993). Esta última se relaciona con aquello que los niños realizan continuamente en el preescolar y que

¹ En Venezuela el Nivel de Educación Inicial comprende la etapa del maternal (0 a 3años) y la etapa del preescolar propiamente dicho (4-6 años)

representa uno de los lenguajes simbólicos más importantes en su desarrollo: el dibujo.

En los años del preescolar, la práctica del dibujo en el niño contribuye a la afinación de su psicomotricidad (brazo, muñeca), a su progresivo control visual, a la exploración de su capacidad de intervenir en el mundo exterior por una apropiación del espacio y de los instrumentos que emplea. Posteriormente, en los años escolares, se convierte en un medio para comunicar todo aquello que es de su interés y es la base para expresar de modo claro otros símbolos: letras, número, figuras geométricas. Sin embargo, a pesar de esta potencialidad reconocida al dibujo para la consecución del desarrollo infantil en los primeros grados de la escuela primaria, y de su potencial para la nivelación de los niños que están más desfavorecidos al entrar en ella, no se le atiende en la proporción de su importancia.

El dibujo como espacio recreativo o de expresión formal dentro del quehacer escolar nacional y latinoamericano², se ha inscrito en los primeros grados de educación primaria en programas de artes plásticas o de educación estética, aritmética y geometría.

En Venezuela, sin embargo, no siempre ha estado relacionado con estas funciones estéticas, plásticas, numéricas o espaciales, debido a que en la práctica escolar ha sido relegado para llenar espacios de ocio, bien por descanso, por imprevistos o presiones administrativas que exigen del maestro priorizar otras actividades³; éste opta, entonces, por reducir la atención que amerita el área estética y con ella la enseñanza del dibujo, con una fotocopia para colorear o alguna otra actividad que implique inventar algún dibujo sin otorgar la relevancia que esta tarea podría tener para el niño en su desarrollo y evolución integral (cognitiva, afectiva y psicomotora).

² Esto se ha podido constatar gracias a un paneo realizado en Programas de Educación Primaria desde 1957 hasta el año 2011 en diversos países latinoamericanos.

³ Nos referimos a actividades tales como la entrega de algún control estadístico a la Dirección del plantel, control sanitario, de alimentación PAE, o fiesta patronal.

En los primeros grados de primaria, el dibujo es utilizado formalmente para completar la expresión escrita luego de un dictado o de la copia de una página del libro de texto, pero habitualmente el alumno debe idear cualquier fórmula –solo o con ayuda de algún compañero- para lograr su cometido, cual es dibujar un niño, un animal, un bosque, una familia. Podemos apreciar, entonces, que los niños dibujan sin una guía certera. Se presentan limitaciones de diversa índole por desconocimiento, tanto en los niños y sus progenitores o representantes, como en los maestros, de las múltiples dimensiones que encierra la acción de dibujar y que, en principio, requiere de una orientación de base que otorgue significado a las energías del niño evitando que estas se dispersen, dándole la confianza y certidumbre necesarias, cuando vaya a iniciar un dibujo.

Es necesario destacar que el dibujo es el segundo elemento de expresión del lenguaje (interactúa entre la oralidad y la escritura) y que, en consecuencia, como tal debería ser atendido. En principio, la educación inicial debe contemplar la adquisición de destrezas para el habla desde el primer año de vida⁴, hasta los tres; igualmente, una atención guiada para el garabateo –cumplido el primer año de vida- y para el descubrimiento que hace el niño de texturas y colores, rasgos, en la medida en que interactúa con su ambiente, consigo mismo y con las personas vinculadas a él (progenitores).

Ese no es el caso en niños cuyo entorno familiar no está informado o capacitado para guiarlos; no es el caso tampoco de los niños que no tienen acceso a un maternal atendido por personal especializado. De este modo se van acumulando vacíos hasta el ingreso a su primer grado. Si bien

⁴ Quien suscribe, hoy estudiante de Educación, tuvo oportunidad de recibir atención especializada para su bebé en INVEDIN (1979-80)-Psicopedagoga Milagros Díaz de Chacou y Pediatra Humberto Gutiérrez Rodríguez profesor en Escuela de Medicina (UCV) especialista en alimentación infantil- quien prolongó su atención hasta 1987, y luego por personal de Escuela de Puericultura Stella Matutina, Caracas, La Florida (1980-81), de allí que haya podido constatar la importancia de la formación para acompañar el desarrollo infantil en sus primeras etapas y de los posibles problemas que acarrear su falta de atención.

quedaría aun la oportunidad de recibir atención profesional en el Preescolar, no todos los niños asisten a estos centros educativos para cumplir con esta etapa, ni todos los docentes o auxiliares intiman con cada usuario en el sentido de confirmar si el garabateo avanza o progresa en cuanto a textura y relaciones espaciales, posiblemente por factores de tiempo, diversidad de caracteres, como también por limitación en cuanto a herramientas de orientación para favorecer el proceso de desarrollo y aprendizaje del niño, de una parte, como de apoyo del representante para que extienda las condiciones favorables de expresión gráfica del niño en el hogar, con espacio, materiales y libertad de expresión, de otra.

De este modo, las insuficiencias que por falta de la atención debida al niño se presentan en éste en relación con su desarrollo, son muchas veces notorias en los primeros grados de educación primaria, y aun así la desatención continúa por las carencias que tienen los docentes de tales grados para acompañar, orientar y abrir espacios suficientes que permitan experiencias de aprendizaje en las que el dibujo esté presente. En este sentido, la carencia de nivelación se convierte en un verdadero problema ya que no todos los niños han gozado del privilegio de apresto necesario, ni todos han pasado por un pre-escolar. Esa nivelación para llenar los vacíos (ejercicios espaciales, por ejemplo) le corresponde al maestro que, muchas veces impedido para ejercerla por carencia en su formación, acude a los programas oficiales que, a nuestro juicio, obvian lo que se relaciona con el dibujo, no tanto desde el punto de vista de la expresión y creación espontánea (mirada psicologista) sino desde el punto de vista de su enseñanza, de la didáctica que presupone su integración en el resto de las áreas que configuran el programa.

La inclusión del dibujo en el diseño curricular de la educación primaria ha sido una constante desde la implantación en Venezuela de los primeros programas oficiales para este nivel educativo (1912), y a pesar de la

presencia que ha tenido en los programas desde entonces⁵ por su alto sentido integrador y pedagógico (manual-visual, afectivo, creativo), no ha sido merecedor del interés necesario en la práctica, y posiblemente ni en los propios programas en los que se operacionaliza el diseño curricular de la educación primaria.

La problemática de la nivelación y de la insuficiencia en la enseñanza del dibujo para lograrla, se pronuncia a través de varios indicadores presentes en nuestras observaciones de aula así como en una encuesta realizada a un grupo de maestras⁶. Entre otros:

- Al niño le cuesta ubicar en hojas sueltas o de cuaderno los términos espaciales que emplea la maestra cuando da instrucciones.
- El niño presenta dudas respecto a cómo realizar la figura que solicita el docente.
- No se presenta al niño la herramienta del “conocimiento previo”, es decir no se le muestran láminas con figuras que ilustren el tema y donde se incluya –además- la figura humana como referencia espacial (escala) en cuanto a tamaño respecto al animal, al árbol, la edificación, el entorno.
- Poca consideración por parte del docente acerca de la importancia del dibujo como expresión humana. Muchas veces por razones de tiempo o por desconocimiento el maestro utiliza la fotocopia obviando así el esfuerzo necesario que requiere el niño para su aprendizaje.
- Posiblemente esta realidad se da por un vacío o una insuficiencia en la formación del docente destinado a la enseñanza de la Educación Primaria.

⁵ Nos referimos, entre otros, a los programas de 1936, 1944; a los que se implementaron en 1969 con la Reforma Educativa; a los de Educación Básica en los años ochenta (I, II ,III etapa), y a los más recientes programas de 1997 (Currículum Básico Nacional) y del 2007 (Currículum Bolivariano Nacional).

⁶ Prediagnóstico llevado a cabo con diez maestras de una escuela pública y tres de una escuela privada en la construcción del problema de esta investigación

- En la mayoría de los casos el niño expresa que quiere aprender a dibujar y admira a quien dibuja cuando solicita la enseñanza del mismo. Una respuesta fallida puede darse si el maestro no está preparado para la enseñanza del dibujo en sus aspectos básicos, acarreando frustración tanto en el niño como en el docente.

Tanto la observación en aula, como la encuesta realizada a estas maestras, muestran las carencias e insuficiencias en la enseñanza para dibujar; asunto que revela el déficit de formación de los maestros en esta área específica. Tales carencias afectan el aprendizaje del niño ya que es relevante en esta problemática la constatación del desaprovechamiento de una etapa del desarrollo integral mencionado anteriormente, en la cual el niño está abierto al reconocimiento espacial (entre cinco y ocho años).

I.2. Justificación

Durante el preescolar y los primeros grados de educación primaria, el dibujo adquiere suma importancia en el desarrollo y desenvolvimiento del niño. Sirve de andamiaje para encauzar sus tareas e iniciativas en tanto lenguaje intermedio gráfico entre la oralidad y la escritura. Pero, como ya se dijo, no todos los niños han cursado el preescolar. Por ello se haría necesario implementar las consideraciones espaciales mediante un programa de dibujo nivelador con nuevos métodos para la enseñanza y el aprendizaje de los niños cursantes de los primeros grados de educación primaria. Para ello es necesario que los maestros se apropien de la enseñanza del dibujo, a la luz de la fundamentación pedagógica establecida en el diseño curricular de educación primaria⁷, como herencia y re-creación de la cultura que durante más de un siglo ha incluido la enseñanza del dibujo en este nivel de formación.

⁷ El legado recibido de la Dra. Elvia Conchita Guanipa Rodríguez (Soc. Francia, 1984) que se concretó en el Programa de Arte para infantes de 1 a 7 años, ha sido multiplicado por la suscrita y hecho extensivo a padres y niños.

Más allá de la perspectiva psicológica desde la cual se ha observado, interpretado, clasificado las características de los dibujos infantiles (espontáneos) en los años de pre-escolar, se trata en esta investigación de mostrar en una situación específica, una estrategia de enseñanza para la nivelación de niños en segundo grado de primaria basada en el dibujo como lenguaje estético que se funda en estos primeros años de la educación primaria y que implica un trabajo sistemático en el que si bien se respeten las representaciones del mundo infantil (Piaget,1983), se posibilite al mismo tiempo el desarrollo del niño con la oportuna intervención del maestro (Vigotsky, 1978, c.p. Meece, 2000)

Vale decir, que los títulos de trabajos de investigación consultados hasta el presente en relación al problema que nos ocupa, centran su interés en la educación inicial, sobre todo en la pre-escolar bajo la perspectiva psicológica. Se aprecia un vacío en lo tratante a los dos primeros grados de educación primaria.⁸

Con la presente investigación se pretende reconsiderar la importancia de la enseñanza del dibujo como lenguaje potencialmente nivelador de niños, que aun cursando el segundo grado, no han desarrollado las competencias necesarias requeridas para el aprendizaje de nuevos contenidos de las áreas que conforman el programa del grado; todo con el propósito de ofrecer el apoyo necesario a quienes lo requieran, mediante la participación directa en el aula.

⁸ La búsqueda central para la elaboración del anteproyecto de tesis se ha realizado en la Biblioteca Jesús Alfaro Zamora de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. En total, quince tesis fechadas entre 1984 y 2011

I.3. Objetivos:

I.3.1. Objetivo general

Sistematizar el conjunto de experiencias de la función niveladora del dibujo puestas en práctica con niños del segundo grado de una Escuela Primaria

I.3.2. Objetivos específicos

- Establecer un plan de nivelación para atender a niños que así lo requieran en un segundo grado de Educación Primaria
- Poner en práctica una estrategia niveladora centrada en la enseñanza del dibujo en un segundo grado de Educación Primaria partiendo de mi experiencia docente
- Evaluar los resultados de dicha intervención didáctica

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL

II.1. Antecedentes de la investigación.

Entre los antecedentes de la presente investigación encontramos la investigación de Nóbrega y López (2007) titulada: *El arte: una experiencia que contribuye a la formación integral del alumno y la mejora escolar.*

El estudio que presentan las autoras está enfocado en la enseñanza como formación integral. Se sirven del arte como mediador en un concierto a cuatro manos y se proponen despertar, incentivar y rescatar de su rutina a un contingente escolar cursante –para entonces- de la tercera Etapa del ciclo Básico, es decir, de 7.º, 8.º y 9.º de Bachillerato.

De otro modo, es bien sabido que presentada la oportunidad por quien no duda en extenderla a la joven generación que espera, se conjuga la acción articulando con los actores y factores que pueden concretarla y hacerla realidad.

No es fácil ofrecer el recurso. A ello antecede y conlleva un estudio de posibilidades; de un presupuesto, de insumos, de capital humano receptor administrador y facilitador especializado; de organización, tiempo y aspectos coincidentes en cuanto a necesidad de consumo. Demanda y oferta. Conocimiento del terreno y disposición de asumir riesgos, tal lo expresaran las autoras en sus recomendaciones acotadas en el Informe a la Dirección del Plantel: “romper la planificación habitual” mediante inclusión de (*ocupadísimos, indiferentes y /o asombradísimos*) docentes, personal directivo, comunidad escolar... Un “romper” con una carga de optimismo, del deseo de ver crecer al otro y poder contribuir con ello.

Como base y guía de su trabajo tuvieron a su disposición el Manual del Docente III etapa, editado en 1986 por el Ministerio de Educación. Este Manual contempla temas y estrategias didácticas para la enseñanza del arte en tres niveles de la 3.^a etapa, 7.^{mo}, 8.^{vo} 9.^o también la conformación de grupos (Phillip 22, Phillip 66) para organizar, derivar y concretar acciones.

El grupo con el cual trabajaron, conformado por adolescentes, fue numeroso y por ello se sirven de la metodología “Investigación activa” de Nacarid Rodríguez, especificada en cinco pasos: *Activa, cíclica, flexible, valora la experiencia, fomenta la participación; se estudian problemas de la vida cotidiana.*

También las autoras utilizan las estrategias socioculturales: manejo grupal, visitas al museo e involucrar a la comunidad escolar, suponemos que para acompañar, sufragar transporte y obtención de materiales para ejecución de tareas de 7.^o G., témperas, otros, y botes de pintura, colores variados y brochas para la ejecución del mural. Es probable que alguna rifa, y visita a las Ferreterías y/ o a los fabricantes.

El objetivo logrado, según revela el estudio fue el convencimiento a los jóvenes de sumarse a esta única oportunidad. Despertaron, canalizaron y abrieron fuentes de creación, pensamiento y progreso, apurando por recursos y echando mano de cuanto pudiera transformarse en evidencia palpable y visible.

Otro trabajo de investigación relacionado con nuestra temática es el de Cisneros (2004) titulado: *La influencia de la ilustración de los cuentos infantiles sobre el desarrollo del vocabulario en niños de tercer grado (3.^o G) de educación básica.*

El texto nos revela que si el niño de segundo grado está asido a su maestra quien de igual modo se encuentra abocada al ejercicio de lecto escritura y numérico, en tercer grado la maestra y sus niños están entregados a la lectura, comprensión, comunicación y expresividad. Es

entonces cuando se hace necesaria la actividad de Cisneros, quien les presenta una serie ilustrada para luego redactar o describir las imágenes. Y de modo inverso, les lee un cuento y los niños de tercero deben recrearlo con imágenes que dibujan según su comprensión de lo narrado.

Para la autora, “La ilustración de los cuentos infantiles forma una unidad con la palabra escrita. La ilustración aclara, enriquece, integra y completa el mensaje del texto facilitando su comprensión. La ilustración refina y educa la sensibilidad estética o preselectiva del niño” (p.5)

La investigadora empleó textos de una editorial especializada en niños. Es decir, presentó ilustraciones acordes con la finalidad planteada. El ilustrador –en este caso- coautor del texto es un profesional especialista del cual el niño podrá tomar ejemplos y detalles para ilustrar en su cuaderno con cierto orden y sentido espacial; es decir, el ilustrador se constituye en conocimiento previo para el niño.

Cisneros empleó especial dedicación a los textos que mostraría al niño y en tal sentido expresa: “Corroborar que las ilustraciones influyan sobre el repertorio del vocabulario del niño, y viceversa, el léxico potencial y el vocabulario disponible del niño, contribuya a la constitución de ilustraciones”.(p.5)

Respecto al método nos dice: En esta investigación se utiliza el método cuasi experimental acotando igualmente que “el método emerge durante la experiencia de este estudio aún cuando la experiencia precede al estudio” (p. 6).

En cuanto a la afinidad que guarda con nuestro trabajo de investigación, tenemos la información gráfica como aporte al conocimiento previo del niño y la narración como estímulo para creación de imágenes.

Otro destacado aporte lo constituye la investigación realizada por González (1989) titulada: *Estudio comparativo del desarrollo infantil y de la*

capacidad creadora a través del dibujo, entre las escuelas básicas rurales y urbanas del Estado Bolívar.

Los objetivos de la investigación fueron: 1) Establecer relación entre la capacidad creadora del niño manifestada a través del dibujo espontáneo y su ubicación en el medio urbano y rural, para las escuelas consideradas del Estado Bolívar. 2) Proponer un programa para la capacitación docente de la Escuela Básica en el área de Educación Artística según resultado de la investigación (Faltaban especialistas para cubrir el mandato del ME).

Mediante un análisis realizado en las escuelas del medio urbano y rural con relación al área de Educación Artística, se procedió a la realización del Programa propuesto.

Entre los logros de la investigación estuvieron: la sensibilización del profesorado en cuanto a la importancia de autoformación e interés en la formación del niño en lo que se refiere al dibujo y las artes.

La impresión que nos deja la lectura de estos antedichos trabajos es que la historia de la falta de preparación artística de los maestros parece que es universal. Faltan especialistas que entrenen a los maestros y /o les hagan llegar algunas orientaciones básicas. Pensamos que a ello podría dedicarle unas horas el pintor de cada pueblo, mientras el Ministerio se aboca a una reproducción del “pequeño intérprete” o “secretos para dibujar rápido y bien”. Esto suena aún mejor.

Cuándo puede empezar el crítico de los maestros a construir este pequeño libro para aprender a dibujar?

II.2. Bases teóricas

Los esfuerzos que se tratan de direccionar en este trabajo de investigación se apoyan en la idea de que el maestro de los primeros grados de la escuela primaria es un mediador cultural en las experiencias de aprendizaje del niño, y que el educador en estos primeros años debe

procurar: “La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación; la coordinación de éstos entre sí y el medio ambiente; la expresión del sentimiento y de los modos de experiencia mental” (Read, 1955, p. 34).

En función de este alcance es que la enseñanza del dibujo no sólo es valiosa en sí misma sino que juega- a nuestro juicio- un papel primordial como base del aprendizaje de otros campos del saber y de los códigos que se manejan en ellos y que son enseñados a los niños en la Escuela Primaria. Entre otros, nos referimos a la escritura en general, incluida allí la escritura numérica, a la geometría, entre otros, que requieren-dentro de un proceso evolutivo y perfectible- de discriminación, precisión, coordinación, tomando como base la educabilidad de la sensibilidad, la percepción y el sentimiento; elementos éstos que atraviesan el concepto de “educación estética”.

II.2.1. Bases psicológicas

La psicología de la Gestalt (del todo y las partes) a principios del siglo XX introdujo el concepto de que *el desarrollo mental* es el resultado *del desarrollo motor* (nuevos movimientos se construyen y son siempre perfectibles con la práctica); *del desarrollo sensorial* (discriminación de los fenómenos que se observan y las relaciones que guardan entre sí para construir una visión coherente del mundo); *de la coordinación de lo motor y lo sensorial* – que no son independientes- que son recíprocos; y *del desarrollo del control de nuestro comportamiento* (1928,c.p. Read, 1955).

La idea del desarrollo coordinado de lo sensorial y lo motor está expresada en la psicología evolutiva de Piaget (1983) quien establece una primera etapa sensoriomotriz (0 a 2 años) en la que el niño va conociendo su ambiente por medio de las acciones por las que se interrelaciona con éste. La inteligencia construye estructuras móviles y es el estado de

equilibrio hacia el cual tienden las adaptaciones sucesivas tanto de orden sensoriomotor como cognitivo.

La segunda etapa es la preoperacional y se corresponde con la edad pre-escolar en la que el niño comienza a desarrollar el pensamiento simbólico. El mundo que había conocido por medio de sus acciones ya puede expresarlo por medio del lenguaje, sólo que este conocimiento es aun limitado; hay relaciones de imágenes que no puede realizar. En este periodo el niño desarrolla la habilidad para dibujar a la par que su motricidad fina y sus músculos.

Al comienzo de la edad escolar (alrededor de los 7 años) el niño entra en la etapa de las operaciones concretas (7-11 años)⁹. Puede apreciar situaciones no sólo desde su punto de vista sino desde la perspectiva de otros. Necesita de la presencia de los objetos para poder razonar.

Tanto la edad pre-escolar como la escolar son básicas en el desarrollo infantil¹⁰. La esencia de la educación consiste en promover el desarrollo proporcionando al niño los instrumentos, técnicas y operaciones intelectuales y en la medida en que se aprende de modo socializado y en interacción constante con las herramientas de la cultura que ofrece la escuela, el desarrollo se posibilita aun más (Vigotsky, 1978, c.p. Meece, 2000)

Si bien la idea de la educación integral adoptada desde hace muchos años en la educación formal ha significado que la formación del niño no debe descuidar el forjamiento de ninguno de los aspectos que se manifiestan en los seres humanos: lo cognitivo, la psicomotor y lo afectivo (cabeza, manos y corazón), tal educación no puede obviar los aportes de la psicología en relación a la construcción evolutiva del conocimiento en el ser humano. De allí que se deba observar y respetar la conformación psíquica, motora y

⁹ El inicio de esa etapa coincide con los primeros grados de la escuela primaria que es, justamente, el escenario en el que se inserta nuestro trabajo.

¹⁰ Desarrollo: Cambios sintomáticos y sucesivos que siguen un patrón lógico u ordenado durante un período prolongado y que facilitan la adaptación del niño al ambiente. (Meece, 2000, p. 375)

afectiva de los niños para no presionarlos más allá de lo que pueden construir por sí mismos o con ayuda de un maestro.

La educación integral, por su parte, se manifiesta en los propios diseños curriculares tanto de la educación pre-escolar como de la escuela primaria, puesto que hay confluencia de las áreas básicas de la cultura. E igualmente, los diseños se realizan tomando en cuenta los aportes teóricos relacionados con la evolución psíquica de los niños¹¹.

El concepto de educación integral se ha enriquecido con los aportes de Howard Gardner. En efecto, a mediados de los años noventa fue difundida la obra de Gardner (1993) quien propuso una concepción diferente de lo que hasta entonces se venía conceptualizando como “inteligencia” y que tomaba en cuenta diferentes facetas de la actividad cognitiva, a diferencia, por ejemplo, de Piaget. El propio Gardner nos dice: “Jean Piaget, el gran psicólogo del desarrollo, creía estudiar la inteligencia en su conjunto, pero yo pienso que él no estudió sino la inteligencia lógico-matemática” (p. 21).

Gardner piensa que hay siete tipos de inteligencia: del Lenguaje, Lógico-matemática, Espacial, Musical, Kinestésica, Interpersonal, Intrapersonal, y que para la resolución de problemas, los seres humanos las combinamos. Este autor infiere que la escuela debe tomar en cuenta que no todos los seres humanos poseemos la mismas inteligencias en igual medida; las poseemos en grados diferentes y por tanto no todos aprendemos de la misma manera; de allí que la escuela deba contribuir al desarrollo de tales inteligencias múltiples y ayudar al niño a el logro de una actividad, de un oficio apropiado a sus propias facultades. Por eso este autor está de acuerdo con la enseñanza individualizada y no con la escuela que uniformiza a todos los niños y les da igual tratamiento en la enseñanza. Gardner quiere decir que la escuela no debería mantener uniformidad en la enseñanza. La escuela debe trabajar tanto los puntos fuertes del niño como sus

¹¹ Más adelante nos referiremos al Currículo Nacional Bolivariano de Venezuela que es el que sirve de referente para las actividades que se desarrollan en nuestras Escuelas.

debilidades, no para privilegiar tempranamente unos y descartar los otros sino tratando de que los niños logren cubrir un importante dominio de competencias. En tal sentido: “Es esencial reconocer y cultivar todos los tipos de inteligencia humana, así como todas sus combinaciones” (Gardner, 1993, p. 25).

Tanto la inteligencia kinestésica como la espacial están presentes en las etapas de desarrollo del dibujo en niños, pues el control de movimientos especializados es producto de una evolución y desarrollo. Igualmente, la inteligencia espacial permite visualizar un objeto desde ángulos diferentes, y señala Gardner que tal inteligencia es propia de las artes plásticas en la utilización del espacio.

El desarrollo de cada inteligencia comienza por la capacidad que tenemos de representarnos algo pero cuando estamos pequeños, esa facultad de representación se encuentra en estado “bruto”. Eso es lo que permite diferenciar tonalidades (inteligencia musical), combinar tres dimensiones (inteligencia espacial). Tales competencias aparecen en un grado más elevado en aquellos niños que identificamos como talentosos o dotados.

En una etapa posterior la inteligencia se muestra mediante un sistema simbólico.

El lenguaje se manifiesta a través de frases y de historias, la música a través de las canciones, la comprensión espacial a través del dibujo, la inteligencia kinestésica a través de lo gestual (...) En este estadio los niños muestran sus competencias en diferentes tipos de inteligencia por su comprensión de los diferentes sistemas simbólicos.

A medida de su desarrollo, cada inteligencia, así como su sistema simbólico, se representa en un sistema de notación. Las matemáticas, la cartografía, la lectura, la escritura musical, etc, son sistemas simbólicos de segundo orden (...) Una característica de nuestra cultura es que el dominio de estos sistemas de notación se adquiere en el cuadro de la enseñanza formal (p. 44).

En resumen, para Gardner, cada inteligencia aparece como una capacidad de representarnos algo; luego se desarrolla en la primera infancia por el dominio simbólico; más tarde, durante los años escolares, por el sistema de notación para después llegar a su expresión final en alguna profesión (edad adulta).

Por ello en la educación preescolar y primaria debe ofrecerse un espectro rico de experiencias, mucha diversidad, porque es el momento en el que el niño descubre sus inclinaciones, sus aptitudes. En la edad escolar deben promoverse experiencias para que el niño tenga un cierto dominio en el sistema de notaciones.

En otra obra, Gardner (1997) admite que la edad de oro de la creatividad es la del niño pre-escolar pero luego de esos años ocurre una suerte de descenso de esa creatividad. Su afirmación deriva de los estudios realizados en Harvard por él y sus colegas, dentro del Proyecto Zero¹² y confirma que hasta los dos años de edad el niño conoce y aprende el mundo a través de sus sentidos y sus acciones, a la vez que entra en contacto con el mundo social. Luego, en el periodo de dos a siete años conoce y empieza dominar los símbolos de su cultura; entonces comunica sus conocimientos mediante una diversidad de formas simbólicas, sobre todo las lingüísticas.

Acota (diferenciándose aquí de Piaget) “que el lenguaje no es de ningún modo el único camino (y en muchos casos ni siquiera el más importante)

¹² El Proyecto Zero, fundado por Goodman en 1967, en Harvard, sometió a discusión la idea de que los sistemas simbólicos lógico y lingüístico constituyen el eje de cualquier otro sistema educativo. El paradigma que discute sugiere que pensar dentro de un determinado arte es parecido a usar ciertas clases de símbolos en ciertos sentidos, de tal modo que un individuo que quiera participar activamente en los procesos artísticos solamente debe aprender a leer y escribir en tales sistemas simbólicos. El proyecto Zero, con Goodman, Gardner y Perkins, reacciona frente a esta visión paralingüística y plantea las funciones de la simbolización, el origen y desarrollo de estas capacidades, el papel de la educación y el entorno en el desarrollo de las mismas. Llegan a la conclusión que han entrado en un terreno en el que se desconoce todo y que su investigación debe partir de cero. [Tomado de: DIEZ DEL CORRAL, Pilar (2005)]

para encontrarle sentido al mundo” (Gardner, 1993, p. 108). Entre las formas simbólicas se encuentran: el dibujo, las figuras de plastilina, la música, entre otras. Y el niño tiene, además, la capacidad de combinar esas formas simbólicas.

Luego, poco tiempo después, esas actividades se ven afectadas por las convenciones y ocurre una suerte de declive, de descenso para experimentar cosas nuevas. “Ahora lo habitual es que los niños limiten sus realizaciones gráficas a la copia fiel de las formas que los rodean. Algunos dejan de dibujar por entero. Su lenguaje también muestra una veta conservadora” (ob.cit., p. 109).

Lo interesante es que Gardner a diferencia de otros muchos observadores del desarrollo artístico en los niños, aprecia esta etapa que él llama “literal”. Y nos dice: “Lejos de ser enemiga del progreso artístico, la literalidad puede constituir su vanguardia. Esta preocupación por el realismo que caracteriza a la etapa literal, puede ser una fase decisiva del desarrollo: *el tiempo de dominar normas*” (Ibidem). Hay un avance progresivo para comprender y responder a las obras que otros han creado y a medida que transcurren los años se desarrolla la sensibilidad por la composición, el estilo, la expresividad, etc. Gardner considera que la educación artística contribuye a desarrollar habilidades cognitivas que van más allá de la propia realización artística.

El desarrollo de las formas simbólicas, como el lenguaje, la música y el dibujo, entre otras, son pues la base para la entrada en la escuela primaria en la que deben garantizarse las condiciones de enseñanza para que el niño prosiga su desarrollo integral¹³. En este sentido, si tomamos al dibujo como uno de los aspectos que dentro de una integración de saberes debe ser enseñado, es necesario referirnos a algunos estudios sobre esta temática.

¹³ Como no todos los niños han asistido al pre-escolar ni han sido incentivados por los adultos, el segundo grado de la Escuela Primaria es el espacio dorado para lograr una nivelación. Vale decir que cualquier adulto puede alcanzar esa nivelación ejercitando las vivencias del niño para interiorizarlas y comprenderlas.

II.2.2. Estudios sobre el dibujo infantil

Según Hernández Belver (2002) a finales del siglo XIX aparecen los primeros escritos específicos sobre el dibujo infantil. Corrado Ricci (Italia, 1887), autor del primer escrito, e historiador de arte, tiene el mérito de haber resaltado por vez primera la proximidad de los dibujos infantiles a la expresión artística aunque negando el conocimiento artístico por parte de los niños. A Ricci se debe la famosa afirmación de que el niño no representa aquello que ve, sino lo que recuerda, lo que le interesa y le motiva. En estos años se comienza a hablar del “arte infantil”, y los estudios sobre el mismo se conciben desde dos perspectivas: la primera de corte psicológico (desarrollo infantil a partir del estudio de sus dibujos) y la segunda, más bien de orden artístico y estético, que fija la mirada en la producción artística de los niños. Hernández (2002) distingue, entre otros autores, a James Sully¹⁴ quien habla del niño como artista y cuyos estudios se centran en cómo se va desarrollando la figura en los dibujos que éstos realizan.

De otra parte, la obra de Herbert Read (1955) es fundamental por cuanto sus investigaciones mostraron el trayecto histórico de los estudios sobre dibujo infantil. Así, en su obra fundadora “Educación por el Arte” dedica un apartado en el que explica ese proceso. Nos dice que la historia de estos estudios comenzó con Ruskin¹⁵ quien llamó la atención sobre las potencialidades educativas del dibujo. Las opiniones de Ruskin animaron a E. Cooke a escribir sobre el arte infantil. Cooke se relacionó con el psicólogo James Sully y ambos trataron la importancia del dibujo en los niños.

Read hace un recuento exhaustivo sobre las discusiones de este tema en la Europa del siglo XIX y centrándose en la obra de James Sully dice que éste en sus estudios sobre la evolución infantil “se limitó a las delineaciones de la figura humana y de animales (...) y con pocas excepciones no se apartó de la gama de edades comprendidas entre los dos o tres hasta

¹⁴ James Sully escribió en 1896 *Studies of childhood*

¹⁵ John Ruskin(1819-1900) Escritor británico, crítico de arte

alrededor de los seis años” (Read, ob.cit, p. 130). Sobre las etapas de desarrollo del dibujo infantil establecidas por Sully, se desarrollaron las clasificaciones posteriores. ¿Cuáles eran esas etapas? “La del garabato sin objeto pasando luego por el diseño primitivo tipificado por lo que he denominado esquema lunar del rostro humano y llegando hacia la edad de seis o más, a un tratamiento más sofisticado de la figura humana” (Read, p. 130).

Read cita las etapas establecidas posteriormente por otros autores como Cyril¹⁶ que distinguió siete etapas (Desde los 2 hasta los 15 años). **Las cuatro primeras etapas** comprenden, grosso modo, las siguientes características:

- **Garabato** (de 2 a 5 años) subdividida en: garabato sin finalidad/ garabato localizado/ garabato imitativo/ garabatos con sentido [van desde los movimientos puramente musculares desde el hombro; reproducción de partes que pueden recibir un nombre dado por el niño que lo dibuja; los movimientos del brazo son remplazados por movimientos de muñeca con esfuerzo de imitación de lo que hace un dibujante adulto; y el garabato con atención específica de un objeto]
- **Línea** (4 años). El control visual aumenta. La figura humana es un tema favorito, con un círculo por cabeza, puntos por ojos y un par de líneas como piernas: es usual que los pies se representen antes que los brazos o el cuerpo. Rara vez se intenta una síntesis de las partes.
- **Simbolismo descriptivo** (5 a 6 años). Se reproduce la figura humana con “tolerable exactitud” pero con un tosco esquema simbólico
- **Realismo descriptivo** (7- 9 años). Los dibujos son más lógicos que visuales. Piensa en un tipo genérico de individuo. Trata de comunicar, expresar o catalogar todo lo que recuerda o todo lo que le interesa del tema.

¹⁶ Burt Cyril (1883-1971) Psicólogo inglés. Sus trabajos se distinguieron por buscar la aplicación de la psicología a la educación y a la orientación

Existe, pues, una historia en la que se puede identificar un conjunto de trabajos sobre las características del dibujo infantil, y las teorías e interpretaciones sobre ellos en tanto manifestación de aspectos cognitivos, afectivos y psicomotores.

Por eso, cuando se habla de dibujo infantil, de arte infantil, se sobre entiende que se está frente a algo producido por los niños sin intervención de otra persona, y en su acepción psicológica -que es la que ha privado- el dibujo es el lenguaje del pensamiento infantil y en la medida en que los niños crecen, van cambiando la forma de expresarse.

Los niños dibujan de modo espontáneo cuando se les motiva a trabajar solos. Y no restan espontaneidad aún cuando se les sugiera cómo representar una figura en movimiento en el aula de clase.

Existen otras muchas otras clasificaciones basadas en las características del dibujo infantil y la literatura especializada da cuenta de ello nombrando a aquellas que son clásicas. Para los fines de este trabajo expondremos algunas clasificaciones **centrándonos en las etapas hasta la edad de los nueve años.**

Aparte de las ya referidas, tomaremos como ejemplo dos más: la de Georges Henrie Luquet y la de Viktor Lowenfeld.

Luquet (1927-1978). El niño dibuja siempre algo que existe en su entorno que se refiere a “un algo”. Antes de la Etapa del realismo fortuito (antes de los 2 años) la producción gráfica del niño es espontánea. Se caracteriza por un trazo activo y dinámico del gesto. Esta actividad le permite tomar medida de su cuerpo que actúa, de sus límites, y la posibilidad de ir más allá. Explora y descubre su capacidad de intervención en el mundo exterior por una apropiación del espacio y de los utensilios que emplea. Tiene una comprensión intuitiva de las relaciones causa-efecto. Este autor, contrariamente a lo afirmado por Ricci, estuvo convencido que el niño siempre es realista y dibuja lo que ve pero su maduración motora y los

límites naturales de su percepción conllevan que dibujen de acuerdo a tales limitaciones. El niño, entonces, para este autor, siempre es realista.

A continuación se citan las etapas realistas según Luquet:

- ***Etapas del realismo fortuito*** (entre 2 y 3 años). Su motricidad se ha afinado lo cual le permite desarrollos gráficos más afinados, más precisos y diferenciados. Después que observa su dibujo lo relaciona con elementos de su entorno; identifica su producción y la nombra.
- ***Realismo frustrado*** (Entre 3 y 4 años). Por juego, curiosidad y deseo, el niño invierte la relación “forma-objeto” para experimentar la relación “objeto-forma”. Después de haberle dado un nombre a los trazos que hace (operaciones que ponen en juego tanto la estructuración del pensamiento como la relación con lo imaginario) el niño busca transcribir una producción de la percepción inmediata de una realidad exterior (con los utensilios que propone el adulto) pero choca con una serie de obstáculos como el carácter discontinuo de la percepción infantil o su incapacidad de tener una visión sintética. (Un sombrero por encima de la cabeza, botones al lado del cuerpo).
- ***Realismo intelectual*** (Hacia los 4 años). Nada impide que el dibujo sea plenamente realista. El niño restituye aquello que conoce de la realidad, no de modo puntual, parcial sino global. Los objetos figurados son proyectados alrededor de un eje central, alrededor de un punto, por una yuxtaposición de puntos de vista frontales. También figura a la vez, la realidad exterior, la apariencia del objeto y su realidad interior (la casa y el contenido de las habitaciones, por ejemplo).
- ***Realismo visual*** (A partir de 8- 9 años). El niño tiende a perfeccionar su capacidad de reproducir la realidad exterior lo más fielmente posible.

La clasificación de Lowenfeld¹⁷ ha sido una de las más difundidas y en ella encontramos sugerencias para el maestro relacionadas con los temas para la estimulación y también con la técnica.

Lowenfeld (1947/1961) establece:

- ***Etapas del garabato*** (18 meses- 4 años) que atraviesa los periodos del *garabato desordenado* (hacia el año y medio de vida) en la que hay motivación por el movimiento/ del *garabateo controlado/ del garabateo con nombre* (en los que otorga significado a los garabatos que realiza; el significado es a posteriori pues en un comienzo no intentaba dibujar eso a lo cual da significado/En esta etapa del garabato no usa el color conscientemente. El mismo es usado para distinguir entre los garabatos.
- ***Etapas pre-esquemática*** (4-7 años) El niño comienza a elaborar esquemas y siente interés por la figura humana (cabeza con dos piernas largas). Al principio el rostro tiene pocos elementos pero a medida que se avanza en esta etapa va añadiendo otros. No hay orden espacial. Descubre relaciones entre la representación y la cosa representada. El uso del color es emocional, de acuerdo a los deseos
- ***Etapas esquemática*** (7-9 años). Los dibujos tratan de representar la realidad, al objeto que dibuja tal como lo ve, incluidos los colores. Se define la relación entre color y objeto. El descubrimiento de conceptos se convierte en esquema mediante la repetición. Primer concepto espacial definido: la línea de base. Descubre que forma parte del ambiente. Concepto del espacio- tiempo.
- Siguen las ***etapas del realismo*** (9-12 años), ***pseudonaturalismo*** (12 a 13 años) y ***de la decisión*** (13-14 años).

¹⁷ “Viktor Lowenfeld, uno de los educadores de arte cuyo trabajo ha tenido mayor influencia en Estados Unidos desde los años cincuenta (...) Llegó a Estados Unidos en 1939 tras haber tratado ampliamente con niños ciegos de la Escuela para ciegos de Viena (...) A su primera obra importante traducida al inglés, The Nature of Creative Activity, le siguió, en 1947, de Creative and Mental Growth”. En: Eisner (1995)

Como decíamos anteriormente, Lowenfeld sugiere temas y técnicas para el maestro. De este modo, **para la etapa del garabato propone** que el estímulo debe realizarse en la misma dirección del pensamiento infantil. El maestro debe, pues, incitar al niño. El niño debe trabajar con lápices grandes, de color negro, papel liso. Pintar con los dedos para los niños mal adaptados. Lápices coloreados, pinturas para carteles, arcilla.

En la etapa preesquemática se estimula al niño por la activación del conocimiento pasivo vinculado principalmente al “yo” del niño. Etapa del “Yo”. Sugiere para la técnica: lápices, arcilla, pintura para carteles, pinceles de pelo largo, hojas grandes de papel.

En la etapa esquemática, los temas para la estimulación tratan del “nosotros” “acción”, “dónde”. Temas en secuencia de tiempo, historietas. Sugiere trabajar con lápices de colores, pintura para carteles (témpera), papeles grandes, cepillos de cerda, tiza, arcilla.

Vemos entonces como las explicaciones sobre la evolución del dibujo en los niños aunque con variantes, nos muestran algo en común en lo que hasta ahora hemos expuesto:

Luego del garabateo y el empleo de formas simbólicas, hacia la edad de los 7, 8 años el niño **va adoptando otra expresión menos simbólica, más figurativa** (figura humana para Sully), **dibujos más lógicos** (Cyril); **tiende a perfeccionar su capacidad de reproducir la realidad exterior lo más fielmente posible** (realismo visual para Luquet); **sus dibujos tratan de representar la realidad, al objeto que dibuja tal como lo ve, incluidos los colores. Hay un primer concepto espacial definido que es la línea de base** (Lowenfeld); **y tienden a copiar fielmente las formas que los rodean** (etapa literal para Gardner).

II.2.3. Otros aportes para la caracterización del niño en los primeros grados de la Escuela primaria.

Para complementar un poco más la caracterización del niño en los primeros años de la escuela primaria, se cuenta con algunas premisas que pueden ayudar a esclarecer varios aspectos.

Como es sabido, el pre-escolar centra buena parte de sus actividades en procura de la atención psicomotora. Así, por lo general,

los niños de 5- 6 años pueden copiar figuras geométricas simples, manipular botones y cierres automáticos (...) También pueden escribir con letra de molde el alfabeto, las letras de su nombre y los números del 1 al 10(...) aunque su escritura tienda a ser muy grande y no muy organizada en el papel. Cuando comienzan a escribir invierten muchas letras (por ejemplo *la b* y *la d*). La inversión es normal y generalmente desaparece a los 8 o 9 años de edad. Los niños suelen dominar primero las mayúsculas, porque los movimientos horizontales y verticales son más fáciles de controlar. A los 7 años comienzan a formar letras de altura y de espacio uniformes y a utilizar las minúsculas. Estos avances indican que están listos para la escritura con letra cursiva (Meece, 2000, p. 73)

De otra parte, el conocimiento de las pautas evolutivas en el desarrollo moral del niño, ayuda al maestro a estar atento sobre sus posibilidades; sobre todo porque el desarrollo moral depende de la interacción social. Entre otras cosas, el docente, sabiendo que el niño, cerca de los seis años de edad puede asumir roles y puede adoptar perspectivas diferentes a la suya, puede ubicarse mejor con respecto a lo que el niño pueda o no pueda responder ante dilemas morales que se le presentan.

Del mismo modo, Kohlberg estableció tres niveles con seis etapas cada uno. El primer nivel, el pre-convencional, transcurre entre los 4 y 10 años de edad. Durante los tres primeros grados de la escuela primaria, los niños aun se encuentran en la preconvencionalidad, caracterizada porque siguen patrones de conducta previamente establecidos como reglas culturales y reconocen las consecuencias de no seguirlos. Reconocen dualidades (está bien/está mal/ es correcto/ incorrecto).

Así pues, la primera etapa de este nivel: *orientación de obediencia por castigo* se distingue porque una acción está determinada por sus consecuencias (acción buena o acción mala). Se obedecen las reglas para evitar castigos y porque se reconoce “el poder en los adultos”. La segunda etapa de este nivel de *orientación por el premio personal* se distingue porque el niño sobrepone sus intereses de modo individualista para determinar lo correcto o incorrecto (aunque tome en cuenta de vez en cuando a los otros). El compartir con otros y la reciprocidad están presentes pero se interpretan como intercambios para satisfacción de sus propios intereses. Este nivel es también el de “las mentiras creativas” del niño (Meece, 2000) pero el docente puede alertarlo sobre las mentiras que perjudican. Para ello y en consecuencia, se le ubica cómodo e incentivado a dar vida y crear formas virtuales, que traducirá como lenguaje, oral, escrito y gráfico a través de sus dibujos.

Este resumen en el que se caracterizan las posibilidades evolutivas del niño en esa edad escolar, nos da luces para estar atentos, como maestros, de la interacción en el proceso de enseñanza-aprendizaje que desplegamos con los alumnos; siempre conscientes que en nuestro rol como mediadores culturales, la enseñanza es primordial en esta etapa pues el niño demanda una orientación, una guía y hay que estar preparados para ofrecerla con claridad y oportunamente.

A todo lo expuesto habría que agregar que el niño que entra en un preescolar o en una escuela, **no puede ser comprendido exclusivamente** a partir de las exposiciones anteriores en las que se describen las etapas de su desarrollo y en particular, del dibujo infantil. En tal sentido, es muy importante entender que el niño no es un ente abstracto sino que **está determinado por la realidad de su contexto familiar y social**, que su aprendizaje no es producto exclusivo de la escuela y que sus predeterminaciones, sean estas para favorecerlo o desfavorecerlo (privación cultural o afectiva) no pueden ser obviadas por el maestro. Muchos son los

casos de niños que, llegados al sistema escolar, no han pasado por la educación preescolar y por tanto han carecido de las experiencias de aprendizaje que tienden intencionalmente a favorecer el desarrollo de sus múltiples inteligencias a través de las herramientas, instrumentos y de todo otro mediador cultural ofrecido en la escuela. De allí la importancia del “reconocimiento de ese niño” y de su necesaria “nivelación” en relación a los objetivos y contenidos del programa del grado en el cual es ubicado (por edad cronológica) al llegar a la escuela.

Finalmente, deseamos destacar que el desarrollo simbólico cuya principal escenografía es la del pre-escolar se adquiere a través de las áreas que se ofrecen en éste y en las que sobresalen las artísticas. Por ello, **antes de exponer algunos elementos relacionados con el concepto de “nivelación” del niño escolarizado, presentaremos algunas reflexiones contemporáneas sobre la educación estética que nos parece importante destacar.**

II.2.4. Educación estética y la enseñanza del dibujo

Hargreaves (2002) asoma que el debate entre los educadores artísticos ha estado signado básicamente por dos posturas: aquella que afirma que las artes deben enseñarse de manera integrada, como un todo unitario dentro del currículum, y otra que advierte sobre los problemas de un trabajo integrado, interdisciplinar o combinado ya que las diferencias entre las artes son fundamentales, tal vez mucho más que sus semejanzas “de manera que la tarea de los profesores consistiría en profundizar la comprensión dentro de cada dominio en vez de estimular comparaciones superficiales” (p. 21).

Nosotros pensamos que la enseñanza del dibujo contribuye, como cualquier otra enseñanza artística, a la vivencia estética; que se integre o no al resto de saberes del Área Estética en la Escuela Primaria no exime que

sea enseñada mediante estrategias propias del dibujo que conforman todo un saber con identidad e historia propia.

Cuando hablamos de vivencia estética, experiencia estética, asumimos la acepción de Dewey (1949) porque, entre otras cosas, extrapoló este concepto al campo educacional. Tal experiencia no se circunscribe únicamente al contacto con las obras de arte sino que puede ser vivida en el campo de las ciencias y en la vida cotidiana. Lo que caracteriza a dicha experiencia es que en ella no se vive ninguna dispersión, ni distracción; es contraria a la fragmentación y a la superficialidad. Por eso, en la interacción con los objetos y en las situaciones donde éstos se encuentran dicha experiencia no sería posible al menos que la acción que se opera sea llevada a cabo, hasta el final, sin vacíos. Ello no quiere decir que no haya pausas y momentos de reposo en el trabajo “pero la condición para que esta experiencia exista es la unidad. La experiencia exige de la parte de los actores una atención particular y la conexión necesaria entre todas las partes” (Dewey, 1949, p. 81). En la experiencia estética hay siempre una finalidad y las acciones que se emprenden se cumplen en función de ella. No hay experiencia estética al menos que exista armonía entre acto y pensamiento, de una parte; entre deseo y realización concreta, de otra parte.

Por eso, el dejar las tareas que se emprenden sin finalizarlas, o realizarlas por cumplir con una rutina, la falta de atención por los trabajos que los niños realizan, la fragmentación del contenido de las áreas del programa de primaria, la ausencia de evaluación formativa en la que se acompaña al niño en la realización de sus producciones, son contrarias a la idea antes expuesta. Y mucho menos, pasar por alto la nivelación cuando los niños la requieran pues su desatención implicaría no dar continuidad a su formación.

La interacción supone que hay motivación tanto en el sujeto que aprende como en el docente y en la experiencia estética es una condición pues “Indirectamente, impulsa y apresura la interacción cognoscitiva entre el material y el sujeto, mejorando los esfuerzos y dirigiendo la atención durante

los procesos de aprendizaje” (Ausubel, c.p. Sánchez y Villarroel, 2000, p.100) Haciendo un análisis e interpretación de la enseñanza de las artes en los Estados Unidos de América, Eisner (1995) nos dice que la educación artística fue cobijada por modelos psicológicos del desarrollo (algunos ya citados anteriormente) que de algún modo reaccionaron contra la enseñanza rígida y autoritaria tradicional (siglo XIX-principios del siglo XX). Igualmente, el movimiento de la educación progresiva, iluminada por Dewey, adoptó esta idea que bien calzaba en la mirada psicocéntrica de la nueva educación que ofrecía al niño oportunidades de autoexpresión creativa. Esta idea fue asumida por muchos educadores de modo radical y tergiversada entendiendo

que era importante permitir al niño que hiciese lo que quisiese en el campo artístico(...) se asumía que el profesor no debía intervenir, no ofrecer enseñanza sobre arte (...). Lo que en Dewey era un deseo de que las escuelas desarrollasen la inteligencia creativa de los niños, se convirtió, a través de los educadores de arte, en la obligación de utilizar el arte para incentivar las capacidades creativas *generales* del niño (...) Por último, su concepción de la totalidad de la experiencia, el hecho de que cuando un ser humano se enfrenta a sus sentimientos del mismo modo a como se enfrenta a sus pensamientos aprende valores además de hechos, llevó a prácticas curriculares en las cuales el arte estaba *supuestamente* integrado en otros campos de estudio (Eisner, 1995, p. 40)

Eisner dice, igualmente, que para los años entre 1930-1950 todo ello derivó en que el arte no se enseñaba sino que “se trataba”. Estaba integrado (al parecer) con el resto de las áreas lo cual significaba que los maestros no tenían por qué enseñar arte sino sólo ofrecer estímulos y medios artísticos necesarios; “permisividad que dejaba al maestro sin responsabilidad en la enseñanza” (Eisner, ob. cit. p. 48).

Vale acotar que los modelos psicológicos evolutivos no se han propuesto con el propósito de intervenir en la educación. El contexto en el que la Escuela desarrolla sus actividades diarias impele a entender que la

enseñanza es algo muy complejo y no se puede tomar un solo elemento para decidir cómo enseñar.

A pesar de esto, las ideas de Vygotsky han sido consideradas como aportes fundamentales para la labor de enseñanza de los maestros debido a su concepto de “zona de desarrollo próximo” consistente en “la discrepancia que existe entre el nivel de ejecución del niño en una tarea dada en cualquier momento en el tiempo, y su nivel de potencial de ejecución de la tarea tras recibir una instrucción adecuada” (Hargreaves, 2002 p. 176). De donde se infiere la importancia del maestro como mediador cultural¹⁸. Esta idea se opone a las prácticas educativas que dejan al niño sin ninguna guía en la etapa en que ameritaría tal orientación.

La influencia sociocultural en el aprendizaje es determinante en Vygostky (c.p.Hargreaves, 2002); en tal sentido, el aprendizaje y el desarrollo interactúan, y el primero contribuye con el segundo. El niño aprende en la interacción social. Los instrumentos de mediación que aporta la cultura (símbolos, signos) son determinantes para el desarrollo cognitivo. La escuela, el maestro son determinantes en esa mediación.

Eisner (1995) afina aun más esta idea expuesta anteriormente:

Concluiremos que como existen tipos o características típicas relacionadas con el arte de los niños a distintas edades estas son naturales y, por lo tanto, buenos? Creo que esta conclusión es errónea, ya que precisamente la responsabilidad de los profesores en particular y de la educación en general no es tan sólo observar el desarrollo sino fomentarlo. Esto se realiza, en parte, haciendo que sean accesibles a los niños las ideas, habilidades y productos que forman parte de su patrimonio cultural. Estos productos se convierten a través del proceso de aprendizaje, en una parte del repertorio intelectual y estético del cual el niño puede elegir opciones para su actividad (...) Un importante problema en la educación del arte es determinar hasta donde podemos ayudar en el desarrollo infantil. A medida que tiene lugar este desarrollo, aumenta la capacidad del niño para enfrentarse a la creación y

¹⁸ También puede ser un mediador, algún compañero aventajado

apreciación de la forma visual, y por lo tanto crece su inteligencia cualitativa (p. 103)

Dentro de esta concepción, el maestro fomenta el desarrollo infantil y el proceso de enseñanza es fundamental si se entiende que el rol del maestro es de mediador cultural. En tal sentido el maestro debe ayudar en tanto puedan atenderse en el aula solicitudes del infante de cómo representar imágenes, signos, símbolos con cierta inmediatez.

La importancia de la enseñanza del dibujo, entre otros saberes que se integran en la escuela primaria, la destaca Cuenca (2003) al referirse al movimiento de la Escuela Nueva en el siglo XX¹⁹ y a una de sus representantes en España: Elisa López Velasco²⁰. Citándola, expone que el dibujo “Es técnica de un hacer manual, pero es antes y sobre todo el cultivo de la emoción personal, del fino y trascendental sentir estético; es acción y sentimiento” (Cuenca, 2003, p.74). Esta maestra luego de muchos años de ejercicio docente llegó a la conclusión del gran poder formador que tiene el dibujo en los niños: “los sentidos más ricos encuentran en su ejercicio el más acertado desenvolvimiento. Las facultades intelectuales, en el amplio campo de las sensaciones, percepciones y conceptos, ejercitan, cuando la orientación es acertada, el rico tesoro del juicio y del raciocinio” (Ibidem). Tal orientación acertada amerita de un enseñante que haya afinado la observación de la naturaleza infantil y sea conocedor de técnicas básicas para facilitarlas al niño cuando éste las solicite.

En los actuales momentos, sumergidos en formalizaciones audiovisuales, son muchas las voces que se elevan por una reposición de la enseñanza del dibujo en el aula de los primeros grados para una formación y

¹⁹ Uno de los supuestos de este movimiento pedagógico es que las personas “aprendemos haciendo”, que es el trabajo el aliado fundamental para la formación del carácter y de la voluntad del niño, siempre y cuando dicho trabajo o hacer responda a necesidades reales o sentidas(...) Igualmente, la actividad del niño es la base para la construcción de todo conocimiento. (Ramírez ,2011. En: Luque (comp) 2011)

²⁰ *Elisa López Velasco*, maestra del Grupo Escolar Cervantes de Madrid publica en Madrid en el año 1933, en la Editorial Espasa Calpe S. A, un libro titulado «La práctica del dibujo en la escuela primaria».

expresión integral del niño; para la construcción de su personalidad, que lo capacite para asumir con seguridad y responsabilidad sus deberes escolares y la expresión plena de sus pensamientos; que le exima de actitudes violentas, depresivas, y le eleve al nivel de rendimiento comprensivo y al buen uso del tiempo y estrategias para sus decisiones escolares y sociales.

La preocupación por la formación docente se evidencia (a otro nivel y en otro sentido) en posturas como las de Carbo (2000) cuando muestra el reclamo por falta de especialistas en dibujo en la enseñanza impartida en la Cátedra de Bellas Artes de Barcelona: Destaca que el lugar preeminente lo ocupan la fotografía, el cine y medios electrónicos. Es decir, que en los propios centros de enseñanza artística (no hablamos de la formación del docente de enseñanza primaria) el dibujo ha sido proscrito.

En el programa del curso-Aspectos Didácticos del Dibujo- no figura en él ni una sola conferencia que verse sobre el tema del dibujo(...) El dibujo se bate en retirada(...) La Cátedra de Dibujo ha sepultado esta especialidad (aun con demandas en su enseñanza) y sustituida por la fotografía. El principal cometido de una Facultad de Bellas Artes es formar artistas(...) razones que nos han llevado a semejante situación, es decir, la asimilación de la fotografía, el cine y los medios electrónicos e informática (en vez de) la materia dibujo (...) Hay docentes no especialistas. Hay ausencia de especialistas en dibujo(...) Personalmente creo que las operaciones mentales y manuales que desarrolla el dibujo son harto diferentes y en absoluto asimilables a los beneficios de estas nuevas disciplinas(...) El aprendizaje del dibujo consta de capacidad de análisis del objeto y comprensión de su significado (...) No quiero pensar que esta asimilación del dibujo con los nuevos medios sea producto de una falta de reflejos de las instituciones de enseñanza para asumir la necesidad de su docencia (Carbo, 2000, p.11)

Vemos, entonces, que aun cuando se ha reconocido- ayer y hoy- la importancia del dibujo en la formación del hombre en tanto lenguaje con sus propios códigos de expresión, no sólo se le ha marginado en la formación docente sino también en algunos predios de formación en Bellas Artes.

Ante el vacío de la enseñanza del dibujo que hoy existe en la educación formal y en los distintos niveles que la conforman, pretendemos dedicarle un

tiempo y un espacio en el quehacer cotidiano de la escuela primaria, no sólo porque se supone que el propio diseño curricular oficial así lo prevé sino por la importancia que el dibujo -atendido de manera gradual desde los primeros grados- tiene para la prosecución del desarrollo integral de los niños.

La presente investigación se centra en la potencialidad que encierra el Dibujo y composición para los primeros grados de educación primaria y para el primer periodo escolar, como factor nivelador en lo individual y en lo grupal, de oportunidades cognitivas y de desarrollo.

II.2.5. Nivelación

Entendemos por nivelación, el conjunto de procedimientos que despliega el maestro para ofrecer las experiencias de aprendizaje que requieren aquellos niños que no cumplen con los aprendizajes que supuestamente deben haber adquirido en relación con el grado escolar en el cual cursan sus estudios. Se nivela, pues, tomando como referente el logro de ciertos aprendizajes establecidos en el programa oficial del grado que se cursa. La nivelación puede ser necesaria en un área o en varias áreas de las establecidas en el programa pero en la educación primaria debe considerarse siempre la integralidad de todos los dominios que conforman al ser humano (desarrollo moral, desarrollo cognoscitivo y psicomotor) y las estrategias docentes deben buscar esa integración cuando se interactúa con los niños. Es en esa perspectiva que el dibujo se imbrica en la red de la integralidad.

La nivelación supone una cierta postura del maestro frente aspectos del desarrollo y madurez del niño. Al respecto, Meece (2000) refiere a un estudio realizado en los Estados Unidos en el que se le preguntaba a maestros de pre-escolar ¿Puede un profesor hacer algo por un niño que no esté preparado para el primer grado? Aquellos profesores que consideraban que el proceso de desarrollo depende de la maduración (esta maduración ocurre por vía natural, biológica sin intervención de otro agente) recomendaban un

año más de pre-escolar. Otros profesores, que pensaban que en el desarrollo es fundamental la interacción con el contexto familiar, local, escolar, sostenían la idea de la nivelación, de la ayuda académica.

Quienes pensamos que la calidad de tal interacción es decisiva (y hacia eso se orienta este trabajo) otorgamos importancia a la observación continua del sujeto de aprendizaje (interacción dialógica, conversación espontánea, representaciones escritas y dibujos, psicomotricidad, entre otros).

La nivelación debe ocurrir cuando, **a pesar de los supuestos de la gradación escolarizada, intervienen variables sociales que impiden la consecución normal** del proceso de desarrollo. **¿Cuáles son esos supuestos** de los que hablamos en relación al trabajo que nos concierne? a) Que el dibujo como expresión gráfica y complementaria del lenguaje oral, ha sido atendido, observado, estudiado desde el primer año de vida del infante, bien desde el maternal con la guía del psicopedagogo que guía la acción de las madres cuidadoras graduadas de puericultoras, encargadas de observar y cuidar el desarrollo integral del niño, como su sueño, alimento, juego, destrezas manuales, auditivas y del lenguaje en general²¹. b) Que esta preparación condicionará favorablemente el estadio del niño y la niña en el preescolar, donde desarrollarán sus habilidades cognitivas, destrezas psicomotoras, autonomía y desarrollo temprano de la personalidad en conjunción con la interacción social- hogar-compañeritos, docentes y las personas que alternen durante su traslado hogar-preescolar-mercado-juguetería-parque-playa. “Todos y todo” enriquecerán su imaginación mostrándole indumentarias, gestos, espacios, prisas, alegrías, silencios. Pero hay un eje seguro: la mano que lo sostiene, la palabra de familia, la casa u hogar y su lecho para su obligado descanso. Todo ese mundo se ha reprogramado en gran medida para él y ella, para los niños. Van conociendo

²¹ Así ocurre en la Escuela de Puericultura Stella Matutina de la Florida, Caracas y en los Maternales del Ministerio de Educación atendidos por personal graduado y auxiliar

las normas de convivencia y sus derechos y deberes. Entre los derechos están: la recreación, jugar, soñar y poder expresarse.

Grafismos, oralidad y gestos se alternan y complementan como elementos de expresión del niño y la niña. La familia estará informada desde el nacimiento por el pediatra y a partir del año por la puericultora, de los cambios que se operarán para un óptimo desarrollo²².

Los supuestos antes mencionados reflejan un ideal que en muchos casos no se cumple. El desarrollo armónico se ve entorpecido por muchos factores aun cuando los maestros de los primeros grados de primaria inician su periodo escolar con una evaluación diagnóstica del grupo que tendrán a su cargo y planifican una fase para la “nivelación” de acuerdo a los resultados de tal evaluación. Muchas veces ocurre que los niños se incorporan tardíamente y se repite el ciclo nivelador de modo individual. Algunas veces se logra, y en otras, no. Siguen incidiendo factores sociales, familiares (por ejemplo, pérdida de clases con inasistencia recurrente). Sin embargo, las oportunidades de nivelación continúan y deben continuar si se entiende que los tres primeros grados conforman, realmente, una etapa en la que aparecen diversos ritmos de desarrollo infantil y que hay diferencias individuales importantes pues los estadios o niveles de desarrollo no corren paralelos en todos los niños que luego conforman un grupo de trabajo, que convergen en un primero, segundo o tercer grados de la escuela primaria. Por ejemplo, como ya se expuso en el problema de este trabajo, no todos han asistido al preescolar, no todos los padres han sido informados o asistidos para un trabajo que continúa en el hogar. Ya para el inicio del

²² Ya el Dr. Efraím Abad Armas (1920-2010), médico venezolano (UCV-1949) médico rural (1951) especializado en Pediatría en México (1967) y residente desde entonces en Maracay, Estado Aragua, informaba acerca de los amigos invisibles y de las mentiras creativas de los niños entre los cuatro y ocho años. Al igual que Piaget, lo observaba en sus hijos, lo ratificaba en sus pequeños visitantes en el consultorio y en el hospital y en tal sentido orientaba a los adultos responsables para preservar esa etapa de desarrollo de los niños. El Dr. Abad destacaba las “cosquillas” como algo nocivo, como un modo de agresión que afectaba en mucho al sistema nervioso del infante con consecuencias claras que se manifestarían a los once y doce años. Se hace mención de estos detalles debido a que en el Currículo Nacional Bolivariano se acota como objetivo educacional el desarrollo pleno del niño.

cuarto grado, debería existir mayor homogeneidad en el desarrollo de los procesos de aprendizaje y en el logro de las competencias establecidas en los programas. De allí que sea muy importante establecer esa demarcación hasta el tercer grado como zona de recuperación, de atención, de nivelación. Ello impediría la consecución de vacíos, el seguir prolongando omisiones, fallas, distorsiones que a la larga se convierten en verdaderos obstáculos para el aprendizaje. Este es el reto de la escuela, del maestro, de la gerencia escolar, de la convergencia ante la divergencia, de la unidad ante la diversidad, de la unión representante-alumno, de la comunidad escolar responsable ante el compromiso contraído con la sociedad que reclama y espera una educación para todos, y más y mejor educación.

La nivelación se caracteriza por las atenciones puntuales de las necesidades individuales y singulares. Es por tanto, el factor que motiva la actuación docente y la construcción del perfil del egresado, y de acuerdo a lo que se ha referido en páginas anteriores, hay un esfuerzo realizado y aplicado por los psicólogos y psicopedagogos, pediatras y puericultores durante el transcurso y para el devenir, en el desarrollo integral del niño que se traduce en desarrollo motriz, la maduración cognitiva y emocional del infante.

La nivelación consiste en alcanzar los logros planificados para el egreso de cada curso. Para ello es necesario proveer mediante ejercicios gráficos el entrenamiento que asegure el logro de conocimiento y experiencias propias de niveles anteriores del grado que cursa, de manera de ubicarse en éste; poderlo culminar cómodamente, con éxito, y garantizar de este modo, su rendimiento en el curso siguiente.

En nuestro caso particular, **la nivelación consistirá en realizar en el segundo grado** ejercicios que debieron ejecutar los infantes desde la etapa maternal y que por razones variadas no se ejecutaron. Por ejemplo, dibujo y escritura mural; huellas o estampar con los dedos; recortar, rasgar, pegar, entre otros. También la utilización del dibujo como estrategia durante la

alfabetización como complemento de expresión del lenguaje o comunicacional. Se trata, en consecuencia, de un programa por tanto nivelador, ecléctico, que reconozca las diversas concepciones pedagógicas, las incluya dentro de un contexto ambientalista, social, familiar, que prepare al niño para un encuentro comunicacional global virtual a través del arte y la creación técnica y artística.

A propósito de esto cabría preguntarse: ¿A cuántos niños se les ha permitido escribir en la pared, entre los dos y siete años? ¿A plasmar con sus deditos o huellas untadas con betabel o remolacha y otros tintes vegetales, sobre un papel o área de trabajo adosado a la pared? ¿A quiénes se les ha destinado un sitio o lugar fijo para la escritura vertical, de pie frente a sus descubrimientos y creaciones? De cuántas sanciones disciplinarias han sido objeto en el hogar por tal motivo? ¿A quiénes se les ha respetado en su decisión de conservar objetos “inútiles” como tapas de frascos, papelitos que brillan, palitos vegetales, hojitas de colores, otros elementos que terminan – no en una bolsita transparente- sino arrastrados por el cepillo de barrer y, colectados por la palita y expulsados por el bajante hacia el pipote o basurero? Cuántos niños han sido interrumpidos en su introspección al pensar, dibujar, escribir, hablar en solitario cuando tratan de darse respuesta por algún descubrimiento? ¿A cuántos se les oye en sus proposiciones o frases, construcciones sonoras, que delatan a un orador, a una inteligencia consumada regalo del día a día por esfuerzo constructivo de la familia, la escuela y de la madre naturaleza? ¿A cuántos se les respeta en sus creaciones y opiniones? ¿En qué medida se está consciente de su derecho a elegir y ser escogido como amiguito, amiguita, contribuyendo con su entorno, su escuela, a su mejor educación, a la oportunidad para interrelacionarse de manera óptima?

La escritura vertical, el estampado con dedos o “huellas”, las formas realizadas con plastilina en vez de con el lápiz, la información repetida a sus “porqués”, la descripción de objetos, animales y sujetos, situaciones y

desenlaces, deben incluirse en el programa “nivelador” de dibujo en los primeros grados, tomando en cuenta las migraciones y advenimientos que se registran en cada periodo escolar. La nivelación es constante, tanto para el niño como para el docente –quien también es padre, madre, abuelo, tía- y lo es también para su entorno familiar y para su comunidad.

La escuela es la gran oportunidad para esta convocatoria niveladora, a través de su planificación y trabajo de aula. El niño lleva esta buena nueva al hogar, y la comunidad registra este hecho en su conjunto, al registrar el perfil de egreso por nivel por el desenvolvimiento del infante y el cambio satisfactorio del grupo familiar, develado por la sociedad de padres.

Se cumpliría así la máxima de “una mejor educación” y una educación de calidad para todos desde su diversidad. Esta es la propuesta implícita en este programa nivelador de Dibujo para los primeros grados de Educación primaria.

Con este trabajo intentamos aportar, en función de la meta establecida en el “Marco de acción de Dakar-Senegal” en el año 2000, con prospectiva hacia el año 2015: **Una Educación de Calidad para todos**. En ese sentido, aunque es obvio que todos estemos de acuerdo con ese propósito internacional, apreciamos la afirmación de Braslavsky (2005) cuando enfatizaba que “el problema estaba en su interpretación y en las estrategias para alcanzarlo” (p. 3). Ya en 1990, en Jomtien (Tailandia) había tenido lugar la 42 Conferencia Internacional de Educación, y se habló de **Educación para todos** con énfasis en el mejoramiento de la educación primaria en los países en vías de desarrollo y su focalización en el aprendizaje. Se comienza a dar interés mayor al currículo, al papel del maestro y se destacan aspectos que deben ser tomados en cuenta en las escuelas:

El conocimiento escolar y las capacidades básicas tradicionales se destacan sin considerar adecuadamente la variedad de áreas de aprendizaje que determinan cambios actitudinales, afectivos y de

comportamiento entre los estudiantes, tales como la ética, la responsabilidad cívica, la madurez emocional, el carácter moral, la tolerancia de la diversidad, la curiosidad, la cooperación, la percepción de la estética [subrayado nuestro], las relaciones sociales, la solidaridad comunitaria y la responsabilidad hacia el medio ambiente. Las investigaciones indican que el desarrollo social y emocional apoya y promueve el aprendizaje académico y la adquisición de capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética (UNESCO/OIE, 2013)

Nosotros añadiríamos que el aporte de los organismos internacionales, ductores de políticas educativas que revelan el trabajo constante de científicos, psicólogos, psicopedagogos, docentes, programadores, planificadores, dirigentes políticos y religiosos, profesores universitarios, en función de una mejor educación para el mundo, debe verse concretado aplicando entre otras muchas cosas, las artes auditivas y visuales; gráficas: escritura y dibujo; actorales o de roles, para éstos ahora pequeños pero futuros grandes ciudadanos y ciudadanas del mundo.

II.3. El área de estética y la inclusión del dibujo en el diseño curricular de nuestra Educación Primaria.

A partir de la Conferencia en Jomtien (1990), y del Informe Delors-Unesco (1993) ²³Venezuela comenzó a centrar esfuerzos en la elaboración de un nuevo diseño curricular para las dos primeras etapas de la Escuela Básica²⁴, conocido como el Currículum Básico Nacional (CBN, 1997).

²³ Otros dos informes internacionales comandados por la UNESCO para el examen y prioridades de la educación a nivel mundial, fueron los titulados: 1) La crisis mundial de la educación. Un análisis de sistemas. (Estudios del IIPE bajo la dirección de Philip Coombs, 1968). 2) Aprender a ser (Comisión bajo la coordinación de Edgar Faure en 1972).

El último informe de la Comisión Internacional encargada por la UNESCO estuvo bajo la coordinación de Jacques Delors y se tituló: La educación encierra un tesoro (1996). En este informe se propone que todas las sociedades traten de avanzar por el camino de una utopía necesaria en la que todos los talentos de las personas puedan aprovecharse. La base para ello son los cuatro pilares de la educación: *aprender a ser, aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos*. El pilar “aprender a hacer”, recuerda el título del informe de Faure, el cual revela la importancia de que la forma de aprender a hacer es “haciendo”; postulado del movimiento de la Escuela Nueva y muy conocida frase en la obra de Dewey (learning by doing).

²⁴ Hoy en día, la denominación de Escuela Básica y de las Etapas que la configuraban desapareció. A partir de la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) se habla de la Educación Primaria de seis grados.

Aunque en el año 2007 fue editado el Currículum Bolivariano Nacional (CNB, 2007) que es el último, nos referiremos también al primero por ser el antecedente inmediato del segundo. Lo que interesa es destacar los aprendizajes que en uno y otro son considerados básicos en relación al dibujo.

El diseño curricular de la Educación Primaria Bolivariana²⁵ está conformado por cuatro *áreas de aprendizaje*; a saber:

- 1) Lenguaje, Comunicación y Cultura.
- 2) Matemáticas, Ciencias naturales y Sociedad.
- 3) Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad.
- 4) Educación Física, Deportes y Recreación.

Igualmente, aparecen los elementos de organización e integración que deben estar presentes en todas las otras áreas. Son los llamados “*Ejes Integradores*”; a saber:

- 1) Ambiente y Salud Integral
- 2) Interculturalidad
- 3) Tecnología de la Información y Comunicación
- 4) Trabajo Liberador

El área estética, como tal, no existe pero aparece en el componente del área Lenguaje, Comunicación y Cultura *un subcomponente: “El lenguaje artístico como elemento de comunicación y expresión de la cultura y vida social”*. Este subcomponente reúne todo lo concerniente a la elaboración y expresión artística (cuentos, poesía, canciones, bailes, escenas teatrales, dibujo y plástica) [Ver anexo 1]

²⁵ Nos referimos al documento que fue editado junto con la Educación Inicial Bolivariana y Liceos Bolivarianos en el año 2007, cuando aún no había sido promulgada la nueva Ley Orgánica de Educación (2009). En esos primeros documentos se hablaba de subsistemas (de Educación Inicial, primaria, etc) pero en la Ley fue cambiado el concepto de “subsistema”. La L.O.E. remite al lector a la Ley Especial para el Nivel de Primaria pero tal ley no ha sido promulgada. Igual ha ocurrido con la Educación Inicial, por lo que existen vacíos fundamentales en el ámbito legal. Los documentos del año 2007 que fueron masivamente difundidos en todo el territorio nacional, son los que proporcionan la idea de los nuevos cambios en materia educacional.

Si se aproxima el enfoque, en los contenidos del área Lenguaje, Comunicación y Cultura para **el primer grado** de primaria encontramos otro *subcomponente: Lenguaje y la comunicación como expresión social*. Allí encontramos elementos transversales del dibujo:

- Elaboración de dibujos secuenciados para la obtención de la noción espacio y tiempo/ Diferenciación entre texto escrito, dibujo, número y letra/

En el subcomponente de lenguaje artístico como elemento de comunicación y expresión de la cultura y vida social encontramos los siguientes contenidos relacionados con el dibujo:

- Creación de temas de interés propio a través del dibujo
- Creación de composiciones plásticas, utilizando material de provecho y recursos de la naturaleza
- Diferenciación de sensaciones y emociones, a partir de diversas líneas, colores, formas y texturas
- Uso de técnicas gráficas-plásticas para expresar situaciones y valores sociales
- Elaboración de dibujos secuenciados para la obtención de la noción de tiempo y espacio
- El lenguaje artístico: tipos de línea. Colores primarios y secundarios. Cuerpos geométricos
- Creación libre

Los mismos subcomponentes del área Lenguaje, comunicación y cultura, se mantienen para el segundo grado y el tercer grado.

En el subcomponente de lenguaje artístico como elemento de comunicación y expresión de la cultura y vida social encontramos los siguientes contenidos **para el segundo grado**, relacionados con el dibujo:

- Identificación y utilización de elementos y formas de expresión artísticas: línea, color, textura y valor. Círculo cromático
- Creación de dibujos y artesanías como manifestación artística

Igualmente, este subcomponente reúne todo lo concerniente a la elaboración y expresión artística (cuentos, poesía, canciones, bailes, escenas teatrales, dibujo y plástica) [Ver anexo 1]

La fundamentación del área Lenguaje, Comunicación y Cultura se expresa a continuación:

Con esta área se aspira que niños y niñas desarrollen potencialidades que les permitan, como seres sociales y culturales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas, participativas, donde expresen y comprendan mensajes, logrando una comunicación efectiva al expresar sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en la familia, escuela y comunidad, respetando la diversidad en los códigos lingüísticos, fortaleciendo hábitos efectivos de lectura y afianzando el proceso productivo de la lengua (hablar y escribir) con énfasis en el idioma materno (castellano e indígena) y los receptivo (escuchar y leer), partiendo del hecho que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico y social y cultural, como vía para ampliar el horizonte cultural e intelectual con el conocimiento del otro.

Asimismo, los niños y las niñas reconocerán y valorarán la cosmovisión de los pueblos y comunidades, la identidad étnica y cultural, los valores, las costumbres y tradiciones ancestrales para fortalecer la conciencia histórica y la unidad de la Nación venezolana multiétnica y pluricultural (MPPE, 2007, p. 7)

Es evidente que no hay una argumentación que otorgue peso específico ni al área de estética, ni mucho menos a la enseñanza del dibujo. Si bien entendemos que el arte debe estar integrado en otras áreas de estudio, este queda como reforzador, como cuña sostenedora, como aquello que Eisner (1995) criticaba cuando decía que el arte, bajo una visión utilitarista servía para incentivar capacidades creativas de modo general restándole importancia a su enseñanza, la cual queda difuminada en otros sitios del currículum.

En medio de este vacío curricular, podemos asirnos de los contenidos de dibujo que figuran en el diseño, de nuestra propia experiencia acumulada sobre estrategias de enseñanza en infantes, y del referente inmediato anterior al diseño actual: el Currículum Básico Nacional (CBN,1997).

Vale recordar que para el momento en que aparece el diseño, el sistema escolar se dividía en los niveles de educación: Pre-escolar-Básica-Media Diversificada y Profesional-Superior. La Básica se dividía a su vez en tres Etapas y el CBN de 1997 estaba dirigido a las dos primeras etapas de la Educación Básica; a saber: I etapa: 1º,2º,3º; II etapa: 4º,5º,6º (LOE, 1980).

En este diseño se comienza a hablar por primera vez en Venezuela de los “ejes transversales” como aquellos que permitían la interrelación entre contexto sociocultural-familiar-escolar y la integración de todas las áreas académicas. Cuatro eran los ejes diseñados que debían integrarse en todas las áreas para la I Etapa:

- Lenguaje
- Desarrollo del pensamiento
- Valores
- Trabajo

Cada eje comprendía dimensiones, y en el programa aparecían los indicadores que servían al maestro como guía en el proceso de evaluación formativa del niño.

El Diseño estaba configurado por seis áreas. Para la primera etapa:

- Lengua y Literatura
- Matemática
- Ciencias de la Naturaleza y Tecnología
- Ciencias Sociales
- Educación Física
- Educación Estética

Los Bloques de Contenido del área Estética²⁶ para la primera Etapa eran los mismos para cada grado pero a la vez tenían su propia especificidad en razón de los fundamentos psicológicos y pedagógicos que sustentaban el diseño.

²⁶ Cada área se dividía en bloques de contenido

Otros componentes curriculares dentro del diseño, tales como los objetivos generales del área y los indicadores de evaluación permiten ver con mayor claridad lo que se pretendía con el dibujo integrado en el área estética [Ver anexo 2].

Para dar una idea de lo que afirmamos, exponemos a continuación los bloques de contenido para toda la etapa y los indicadores relacionados con **el dibujo y afines**, sólo para los dos primeros grados. Todo ello en función de nuestro trabajo de nivelación en el que la integralidad es fundamental.

Cuadro 1 Bloques de Contenido para la Primera Etapa de la Educación Básica (CBN 1997) relacionados con Dibujo y aspectos afines

Primer Grado	Segundo grado	Tercer grado
El cuerpo, formas e imágenes	El movimiento del cuerpo, formas e imágenes	Desplazamiento del cuerpo, formas e imágenes como medio de expresión y comunicación
Fuentes sonoras, ritmos y grafismos	El ritmo y el sonido en manifestaciones artísticas	El ritmo y el sonido en representaciones artísticas
El tiempo y el espacio	Relación tiempo y espacio	Tiempo, espacio y volumen
La línea, el color, el valor y la textura	Elementos y medios de expresión artística	Elementos y medios de expresión plástica, dibujo, pintura, música, artes escénicas
Los lenguajes artísticos	El lenguaje artístico y su cotidianidad	Lenguaje artístico, lo cotidiano y la cultura

II.4. La Evaluación

La evaluación, como uno de los procesos vinculados a la enseñanza escolar, está dirigida a justipreciar el desarrollo de nuestras tareas y acciones, así como la importancia y uso de los medios que empleamos para cumplir con los objetivos que planteamos en programas y proyectos. Nos permite estar atentos para saber cómo “estamos haciendo las cosas”, en que fallamos, cuáles son los aciertos, cuáles los vacíos que debemos observar para corregir o continuar nuestra práctica como docentes en función de las metas que nos hemos trazado al emprender nuestro trabajo. Es decir, el

proceso que desarrollamos lo vamos comparando con la cercanía o lejanía de las metas que nos guían.

Al hablar de la evaluación de los aprendizajes como uno de los componentes de la enseñanza, lo que sirve de base de comparación es, en principio, el conjunto de objetivos o indicadores establecidos en los diseños curriculares que sirven de orientación al maestro ya que éstos expresan aquello que nuestros estudiantes deben aprender. En ese sentido, la nivelación tiene ese norte, esa finalidad.

Sin embargo, de un modo más concreto, cada individuo - en este caso los niños que apenas están comenzando su educación primaria- posee sus propias limitaciones, sus propias configuraciones y es sobre esta base que debería emprenderse la nivelación; es decir, debe determinarse cuál es la situación inicial de cada uno de los niños antes de comenzar el proceso nivelador y cuál es la situación en la que se encontrará luego de esa nivelación. Igualmente es importante conocer cómo se desarrolla el proceso, qué sucede en la interacción maestro-alumno. Es hacia esa descripción que deberá enfocarse, sobre todo, el presente trabajo, tomando en cuenta las limitaciones que se presenten durante su ejecución.

En el Currículo Nacional Bolivariano, algunos de los enunciados expuestos anteriormente suponen los aprendizajes para el primer grado, a saber:

- Elabora dibujos secuenciados para la obtención de la noción espacio y tiempo.
- Diferencia entre texto escrito, dibujo, número y letra
- Crea temas de interés propio a través del dibujo
- Crea composiciones plásticas, utilizando material de provecho y recursos de la naturaleza
- Diferencia sensaciones y emociones, a partir de diversas líneas, colores, formas y texturas

- Usa técnicas gráficas-plásticas para expresar situaciones y valores sociales

Los otros enunciados se refieren al contenido; estos son:

- El lenguaje artístico: tipos de línea. Colores primarios y secundarios. Cuerpos geométricos
- Creación libre

En el primer caso, podríamos inferir que con el primer contenido se aspira que el niño diferencie los tipos de línea, así como los colores primarios y secundarios, y los cuerpos geométricos. En el segundo caso, el propio contenido “*Creación libre*” puede entenderse como una actividad en la que el proceso de producción es, en sí mismo, un nicho de objetivos (Eisner, 1995).

En el Currículo Básico Nacional, los enunciados expuestos se expresan en forma de indicadores. Para el primer grado son los siguientes:

- Diferencia las formas naturales de formas geométricas
- Construye formas geométricas con procedimientos sencillos
- Representa gráficamente formas naturales creadas por el hombre e imaginarias
- Dibuja formas a partir de narración de cuentos, fábulas
- Representa el ritmo a través del dibujo mediante líneas curvas, rectas, zigzag...
- Representa el ritmo en la pintura mediante contrastes de colores
- Construye formas de papel mediante plegado
- Ubica objetos en el espacio de acuerdo a posición y orientación (arriba, abajo, delante, detrás)
- Establece relaciones de tiempo (antes, después)
- Ubica objetos en atención a la distancia, sobre posición
- Representa gráficamente los principios de equilibrio y proporción (peso, tamaño, semejanzas, diferencias)
- Clasifica formas (naturales, bidimensionales y tridimensionales) de su entorno de acuerdo a su ubicación en el espacio

- Construye formas geométricas planas
- Identifica la línea en la configuración de objetos de su entorno
- Clasifica las líneas de acuerdo a su estructura y posición en el espacio (curvas, mixtas, rectas, etc)
- Valoriza la línea mediante trazos gruesos, finos, puntos
- Elabora composiciones lineales con secuencias rítmicas al compás de la música
- Construye un pentagrama
- Diferencia por el color los objetos de su entorno
- Identifica los colores primarios y secundarios en objetos de su entorno
- Observa la sombra que proyectan los objetos
- Representa gráficamente formas y luces en los objetos
- Observa objetos de su entorno y diferencia su textura mediante la vista y el tacto
- Representa texturas con diferentes materiales (telas, semillas, arena)
- Establece diferencias entre formas, materiales y medios de expresión utilizados en artes plásticas
- Utiliza material de desecho en las composiciones plásticas
- Se expresa a través de sus producciones artísticas
- Acepta y valora los aportes de otros en la utilización de trabajos artísticos

En el presente estudio trabajaremos con niños de segundo grado de primaria para su nivelación, por lo que tanto los contenidos del primer grado de primaria del CNB (2007) como los indicadores del primer grado del CBN (1997) servirán de referencia para nuestro trabajo.

Volvemos a destacar que entendemos la enseñanza del dibujo como un proceso y que no todos los niños desarrollan sus capacidades al mismo ritmo pero los aprendizajes del primer grado demarcan un punto del cual podemos partir.

Nos parece igualmente importante, extraer los indicadores establecidos en el CBN (1997) para el segundo grado:

- Diferencia formas del ambiente por su tamaño y peso
- Construye formas con diversos materiales y las clasifica de acuerdo a la proporción
- Traza triángulos, cuadrados, rectángulos, círculos con procedimientos sencillos
- Modela formas sencillas en plastilina y otros materiales
- Representa formas en un espacio atendiendo a distancia y sobre posición
- Representa formas geométricas con respecto a un plano y las relaciona con formas volumétricas de su entorno
- Construye formas geométricas tridimensionales con procedimientos sencillos
- Identifica los elementos de expresión plástica en el dibujo y la pintura (línea, color, valor, textura)
- Representa gráficamente la luz y la sombra en composiciones artísticas (dibujo, pintura...)
- Expresa ideas mediante el manejo de recursos plásticos
- Identifica el ritmo en un texto escrito, producciones plásticas
- Utiliza con propiedad términos del lenguaje artístico para comunicar ideas.

Como puede observarse, algunos de los indicadores se repiten y es normal que así sea por cuanto el concepto de “etapa” encierra a su vez el concepto de proceso, que toma en cuenta los ritmos de aprendizaje individual de cada niño (lo que no se logra en un primer grado, podrá lograrse en el segundo o en el tercero. En este último, sí ocurre una demarcación hacia la segunda etapa).

II.4.1. Base para la comparación en evaluación y propósitos de la evaluación.

Aun cuando la nivelación apunta hacia el logro de ciertos aprendizajes establecidos en el CBN y CNB, nuestra base de comparación es el desempeño previo de los niños. “La comparación con hechos previos significa que el progreso de una persona o programa se compara con su propio desempeño en un momento anterior” (Chadwick, 1974, p. 17). Como lo afirma Eisner (1995) diferenciando el proceso metodológico que se lleva a cabo en toda evaluación:

Se realiza una comparación, pero la comparación es entre la realización pasada y presente del estudiante, no con otros estudiantes o con un criterio fijo. Realizar tales comparaciones precisa la capacidad de valorar las cualidades del trabajo del estudiante, y tener algún sentido de la dirección en la que se mueve. Aquí será útil el empleo de las carpetas del estudiante, una práctica muy utilizada en el campo de la educación artística, que también se ha adoptado en otras áreas de la enseñanza. Una vez más, el propósito no es moldear a un niño de acuerdo con una imagen fija o convertirlo en un producto que reúna una serie de especificaciones: no se trata de un modelo industrial. Es preferible tener un sentido de la dirección orgánica o biológica del trabajo del estudiante y realizar valoraciones sobre la base de lo que el trabajo está intentando ser... las tareas instructivas para los estudiantes se diseñan y ordenan de acuerdo con su nivel de dificultad (p. 123)

Al tratarse de niños que no han logrado el mínimo de aprendizajes esperados es importante obtener información útil mediante observaciones para tomar las decisiones que sean las más oportunas y adecuadas para ellos. Tal toma de decisiones es inherente al proceso evaluativo, y tal como lo expresa Camperos (1997), basándose en los aportes de Guba y Alkin: “El proceso evaluativo debe estar encaminado a determinar por múltiples vías de información útil a fin de conocer los problemas y darles atención (...) La evaluación no sólo juzga los problemas, sino que propone acciones y las implementa para superarlos” (Camperos, 1997, p. 17).

La evaluación como proceso inherente a toda situación de enseñanza escolar, se realiza de modo continuo pues en las experiencias de aprendizaje el maestro va observando cómo el niño realiza las tareas, cuáles problemas y dudas se le presentan para corregir en el acto advirtiendo los avances y obstáculos que se presentan. Por eso, el propósito de la evaluación en el caso de nuestro estudio, será formativo “como proceso constructivo para el mejoramiento y superación de las fallas...” (Camperos, 1997, p. 20).

La evaluación formativa ofrece información de lo que el estudiante ha aprendido y de lo que aún le falta por aprender; permite, igualmente estimular al alumno para que pueda lograr lo no aprendido. De allí que dé confianza al niño cuando es retroalimentado en relación a sus logros.

Para el plan de nivelación se hace necesario contar con una evaluación que brinde información de cómo se encuentran los niños en relación a los aprendizajes que se supone deben haber adquirido para iniciar un nuevo curso. El diagnóstico permite conocer, entre otras cosas, “las condiciones que presenta el estudiante en todas las manifestaciones de su comportamiento” (Camperos, 1995, p. 10).

La evaluación diagnóstica de los alumnos de un curso es una de las tareas que cumplen los maestros de cada grado al inicio del año escolar, lo cual les permite adecuar las estrategias metodológicas y la organización de la enseñanza para facilitar las experiencias de aprendizaje de acuerdo a las características de sus estudiantes.

CAPÍTULO III

PERSPECTIVA METODOLOGICA

III.1. Naturaleza de la investigación y del sujeto investigador

El primer abordaje metodológico para el presente trabajo, parte de los propios objetivos de la investigación ya establecidos. A partir de éstos, tanto los procedimientos como el modo de registro de la información aparecen como respuesta a la pregunta: ¿Qué hacer para la consecución de los objetivos? Tal como se muestra a continuación:

OBJETIVO GENERAL	Sistematizar el conjunto de experiencias de la función niveladora del dibujo puestas en práctica con niños del segundo grado de una Escuela Primaria
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	<i>Qué hacer para su consecución?</i>
Establecer un plan de nivelación para atender a niños que así lo requieran en un segundo grado de Educación Primaria	Se procederá a la observación de un proceso instruccional en segundo grado de educación primaria, previa etapa de negociación con las autoridades de la Escuela y la maestra del grado. Dicha observación se centrará en los niños y será de carácter participante. Se registrarán en fichas descriptivas las carencias e insuficiencias de los niños tomando como referente los aprendizajes de entrada requeridos en el segundo grado. Sobre los resultados del registro se establecerán las líneas directrices para el plan de nivelación
Poner en práctica una estrategia niveladora centrada en la enseñanza del dibujo en un segundo grado de Educación Primaria	Se procederá a trabajar con los niños que lo requieran centrándonos en la enseñanza del dibujo como elemento coadyuvante del desarrollo perceptivo, espacial, kinestésico, integrador e integrante de otras áreas del programa
Evaluar los resultados de dicha intervención didáctica	Se tomará como referente los resultados de aprendizaje de los niños luego del proceso nivelador de enseñanza y se comparará la situación inicial con la situación final. El producto de las elaboraciones (dibujo, escritura, composición en el espacio, otros) figurará como evidencia de los logros alcanzados. No se descarta la entrevista como procedimiento de observación

El presente estudio fue desarrollado bajo un enfoque netamente cualitativo, el cual “refiere en su sentido más amplio a la investigación que produce datos descriptivos” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 19). En este enfoque el diseño es flexible y el investigador “es sensible a los efectos que causa sobre las personas que son sujetos de estudio (...) Se trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas” (Ibid, p. 19-20).

Según el grado de implicación del investigador, puede decirse que se trató de una implicación completa por cuanto se trabajó en una escuela, con un grupo de niños que necesitaban nivelación; en principio, de segundo grado pero no reductibles al mismo puesto que también se trabajó con niños de tercer grado bajo solicitud de una docente de la escuela. El tiempo de la intervención fue de dos meses y medio (tres veces por semana con el mismo grupo pero bajo solicitud de algunas maestras se intercalaban) y aunque la observadora actuó como participante externa, la Escuela en la que intervino era conocida dado que había trabajado previamente en ella de modo preparatorio al trabajo de campo que se realizaría posteriormente a propósito de la presente investigación. La misma Escuela le sirvió de escenario para el desarrollo -durante un semestre- de sus “prácticas de didáctica” e igualmente para el desarrollo del Servicio Comunitario con la Unidad Pedagógica Educativa. En este sentido, el cuerpo directivo, miembros del cuerpo docente y administrativo, así como la cultura escolar, le eran familiares.

Como bien lo explica Lapassade (1996) el participante externo, contrariamente al participante interno, viene de afuera, se incorpora por un tiempo limitado, trabaja durante algunos meses y luego se marcha, mientras que el interno es un investigador que es parte de la institución y ejerce en ella una función.

En consecuencia, se trató de un estudio declarado en “el que el investigador revela a las personas su identidad profesional y el propósito de su estudio” (Lapassade, 1996, p. 50).

Vale decir que, si bien Lapassade caracteriza el tipo de observación así como el tipo de implicación del investigador al referirse a la observación participante en tanto dispositivo fundamental de la etnografía, nosotros consideramos válida la descripción para nuestro trabajo aunque no se trate de una investigación etnográfica. El mismo autor nos revela que:

Si la observación participante tiene por finalidad principal el conocimiento, en la investigación-acción, este conocimiento es retornado a los miembros de un grupo social y se convierte en una herramienta de cambio. Existen también dispositivos en los que se comienza por una investigación etnográfica antes de poner en marcha una investigación-acción (...) En la investigación-acción se espera tener una influencia sobre el curso de las cosas (Lapassade, 1996, pp.62-63)

Efectivamente, nuestro trabajo consistió en intervenir en una situación con el propósito de que hubiese cambios favorables en la misma pero sin cumplir el ciclo de la llamada investigación-acción, caracterizado por los procesos de planificación-acción-observación-reflexión, para luego recomenzar en una espiral autorreflexiva (Carr y Kemmis, 1988). Este tipo de investigación supone un compromiso que se distingue por la permanencia durante un tiempo prolongado (muchos años) con la situación en la que se interviene. A esto se añade, que hoy en día se asume la investigación-acción como un proceso deliberativo en el sitio en el que se investiga; la deliberación es, además, pública. En ese sentido, el presente estudio sólo cumple con el propósito de cambio de una situación.

Vale acotar junto con Eisner (1995) que una cosa es la expectativa frente a la situación en la que se va a intervenir y otra cosa es el contexto que influye de manera decisiva y hace cambiar nuestras ideas previas; por ello, nuestra perspectiva metodológica estuvo sujeta a las adaptaciones que fueron necesarias. Ello obedece a una concepción que ve en la experiencia escolar cotidiana un espectro complejo en el que la organización escolar es muy importante, así como el grado de compromiso de los maestros y representantes frente al proceso educativo. Proceso que debe partir de la

experiencia de los alumnos pues esta genera un movimiento que va más allá de cualquier diseño o programa preestablecido, enfatizando en la práctica y resolviendo los problemas que se detecten en ella (Schwab, 1985).

Por la misma naturaleza de la Escuela y de las relaciones previamente establecidas por la investigadora en sus pasantías anteriores, en el propio contexto se generaron expectativas a las que hubo que responder por tratarse de la incorporación de niños al proceso de nivelación que se llevó a efecto; solicitudes que fueron surgiendo de modo no esperado, intemperadamente, con interrupciones no deseadas en las situaciones de instrucción, pero que exigieron la respuesta de la investigadora por tratarse de niños que requerían de un espacio didáctico, de un tiempo para ser atendidos no sólo bajo la mirada de la interacción alumno-contenido-maestro sino también desde la perspectiva de su dimensión humana.

En consecuencia, en un principio nuestro escenario estuvo conformado por seis niños de segundo grado de dos secciones (sección A y sección B), pero por las contingencias contextuales se sumaron de manera urgente y bajo solicitudes inesperadas, alumnos de tercer grado damnificados, en situación extrema.

En este sentido, aun cuando en un principio, el norte preestablecido para la evaluación han debido ser los programas de primer grado, las variables contextuales como expresión de la cultura escolar nos obligó a flexibilizar nuestros encuentros “del día a día” entregándonos entonces a la atención de los niños en un tiempo particular, sin mayor previsión que la de “estar en el presente”, en “el hoy”, en “el acto” para aprovechar al máximo la interacción humana con el propósito de proveer una educación integral en la que, si bien el dibujo estuvo presente, las reales necesidades de los niños impusieron una atención más integral, más global pero reducida a los “encuentros posibles”.

Las interrupciones y discontinuidades propias también del contexto no permitieron establecer un “antes y un “después” bajo un criterio evaluativo estricto en que se toma como referencia la situación previa. Continuó, sí, siendo el criterio, pero en un sentido más amplio y flexible; con esa consideración y bajo esa perspectiva que no puede soslayar lo contextual, es que debe ser entendido el presente trabajo.

El registro de los encuentros y de las vivencias en la Escuela se hacía al final de la jornada en un diario de campo en el que se describía lo ocurrido y lo observado. La interpretación del proceso se hizo a la luz de las necesidades de los niños, de los trabajos realizados por ellos, y de las variables contextuales que fueron decisivas en la intervención.

III.2. El maestro investigador

Una de las consideraciones fundamentales que debe hacerse en este apartado es que el sujeto que emprende esta investigación tiene una experiencia de quince años (15) en la escuela secundaria, y más de seis años (6) como maestra de artes plásticas en escuela primaria, rural y citadina, donde aplicó la nivelación en jóvenes repitientes mediante ejercicios de motricidad, plegados, relieves, información personal y técnica, logrando óptimos resultados en cuanto a desenvolvimiento personal y el perfil requerido para su promoción y encaje social, subsidiando con propios recursos para hacer posible un programa integral de acuerdo a lo establecido curricularmente y a sus aspiraciones. Igualmente, se ha especializado en el área del dibujo, pintura, escultura, soldadura²⁷. Durante 28 años ha realizado trabajo de campo -proveyendo de materiales en algunos casos- informando a padres, cuidadores y docentes, acerca del programa de arte para niños desde uno a siete años aprovechando cualquier encuentro propicio u obligado con niños (en el transporte y en otras áreas públicas).

²⁷ La autora es egresada de una Escuela Nacional de Artes (1981). También ha ejercido su especialidad a dedicación completa, suspendiendo la labor docente.

Como estudiante de la Escuela de Educación en la modalidad a distancia de la Universidad Central de Venezuela, ha aprovechado al máximo y ejercitado los principios pedagógicos, psicológicos y sociales que provee el pensum de estudios para maestros en servicio.

Los rasgos autobiográficos del sujeto cognoscente otorgan un peso particular al desarrollo de este estudio pues durante muchos años ha fungido como observadora y participante de situaciones instruccionales similares al lugar donde se desarrollará el presente estudio.

Basándonos en esa experiencia en la que recurrentemente percibimos la necesidad niveladora, es que esta investigación tiene como propósito intervenir en una situación en la que se hagan evidentes dichas necesidades, para mejorar la calidad de los aprendizajes de los niños involucrados en la experiencia tomando como referencias: la propia experiencia de la investigadora, los contenidos e indicadores de los programas oficiales que indiquen el norte de dichos aprendizajes y, sobre todo, las características de los propios niños.

III.3. Aproximación a la Escuela

Como lo explica Woods (1987) para el caso particular de la investigación etnográfica pero que es igualmente válida para nuestro trabajo, el ingreso a una institución es un problema y por ello ha sido tratado por muchos autores. Entre otras cosas, el investigador trata por todos los medios dar crédito de que su proyecto es importante. Al ser aceptado, puede encontrar diversidad de realidades que va profundizando y en las que encontrará zonas en las que no le está permitido situarse. En ese sentido: “la negociación del acceso no estriba solamente en entrar a una institución o grupo en el mero sentido de atravesar el umbral que separa el mundo exterior del interno, sino en el de atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura” (Woods, 1987, p. 39)

En relación a “la confianza”, Woods (1987) afirma que es muy importante que el investigador que entra a la escuela muestre que es alguien de valor e integridad. A propósito de esto indica:

Hasta ahora, la mejor manera de desarrollar confianza es tener un proyecto honesto; eso es, un proyecto diseñado con el fin de mejorar el conocimiento, capaz a su vez de mejorar la enseñanza propia y/o la de otros, o bien las condiciones de otros, y no un proyecto, digamos, dirigido a la vanidosa búsqueda de sí mismo o de algún objetivo desprovisto de valor y completamente egocéntrico (Woods, 1987, p. 44).

Como se expresó anteriormente, las pasantías previas realizadas en la Escuela (las preparatorias realizadas durante dos meses, las prácticas docentes y el Servicio Comunitario) coadyuvaron para que el personal directivo y docente accediera y facilitara nuestra intervención. La Escuela obedece a la denominación de Unidad Educativa Nacional (U.E.N.) y la identificaremos como “LAO”. Está ubicada en el Estado Aragua, Venezuela.

En relación a las actividades preparatorias llevadas a cabo entre finales de noviembre y comienzos de diciembre de 2013, antes del estudio propiamente dicho y a la entrada en la Escuela, transcribimos las notas del diario:

“Solicité permiso en la Portería y me dirigí a la Dirección del Plantel donde presenté un saludo especial a la Directora, Profesora Y.M. y la carta de presentación de la Universidad Central de Venezuela, esta vez, para realizar mi trabajo de Licenciatura. La selló, firmó recibida y me demostró aceptación plena por esta próxima contribución con la Escuela.

Revisé páginas del Proyecto y procedí entonces a verificar el lugar posible para realizar dichas labores y poder confirmar la hipótesis de que el Dibujo era un elemento esencial o de enlace entre los quehaceres académicos del Segundo Grado de Educación Primaria.

Procedí a entrevistarme con alguna de las maestras de Segundo Grado y en el pasillo le ofrecí el Programa a la Maestra del Segundo B; se mostró interesada, por tanto, la presenté a la Directora para que le confirmara su deseo de que así fuera. La Subdirectora educativa se encontraba de reposo médico.

Previo acuerdo con dicha Profesora o Maestra de Segundo Grado B el día viernes, acudí al aula el lunes siguiente, luego del Himno Nacional que se entona en el patio Central y durante el desayuno de los niños hice mi presentación formal a todos. Les hablé del Programa, de la importancia del Dibujo para su desarrollo integral y para el buen rendimiento en sus actividades escolares. Realicé una pequeña encuesta; pregunté cuántos niños habían

asistido al Preescolar y levantaron la mano seis, de los dieciocho que asistieron ese lunes. Pregunté cuántos habían sido sancionados por rayar las paredes: casi en su mayoría.

El día miércoles, saludé a los niños y niñas y durante su desayuno, les hablé del nivel en cual se encontraban: el nivel de las mentiras creativas, entre los cuatro y ocho años de edad. Casi todos tienen siete años.

Tomé posición en el ala central y pedí a la maestra que arrimara los niños que tuviesen dificultades con la copia del pizarrón para acompañarlos y facilitar dicha actividad.

Copié el trozo o párrafo escrito en la pizarra. La maestra escribía con marcador rojo y con tipo de letra muy pequeño. Por otra parte gritaba porque –según ella explicó después- ella hablaba así.

Por falta de tinta en la copiadora del Plantel, no pude repetir el modo de ayudar a los niños dándoles a cada uno copia de lo escrito en la pizarra, tal como lo hiciera durante mis Prácticas Docentes en 2012 junto a la Maestra de 3º-A. . Adosé entonces mi manuscrito sobre las patas de una mesa colocada sobre otra sin utilidad delante de nosotros, para que los tres niños copiaran de mi papel. La maestra vino hacia el armario suyo y aprovechó de verificar nuestra metodología.

La Maestra, más luego, pidió a todos que dibujaran una figura en movimiento después que realizaron la copia. Me pidió entonces pasar al pizarrón. Hay que resaltar que unos seis niños no leen lo que copian.

Me pareció excesivo el esfuerzo que se pedía a los niños pues no está contemplado el Dibujo como actividad en su programación de aula. Sin embargo, previa explicación, modelando yo y pidiendo un voluntario para demostrar la posición de los brazos que omiten el cuello cuando se alzan para lanzar la pelota arriba al cesto, dibujé la figura en la pizarra: y más arriba la pelota; primero alzando un solo brazo para demostrar que del lado contrario sí podía apreciarse el cuello pero del lado que se alzaba el brazo, no.

Dibujé un niño sobre la bicicleta cuyas ruedas eran acompañadas por líneas curvas para demostrar su movimiento.

Pedí dibujaran según su parecer otra figura en movimiento. Es decir, primero copiaron o se fijaron de quienes modelamos y de lo dibujado en el pizarrón y luego volcaron sus ideas de su propia concepción de una figura en movimiento.

Para esto último, los niños pasaron a dibujar sobre papel adosado en la pared. Algunos cursantes agregaron un niño sobre una patineta y otro sobre una bicicleta que, aunque no denotaban movimiento, representaban la acción de avanzar en el espacio.

Revisé el libro de Texto de la Maestra y de los niños y en espacio reducido y limitándose a contornos, aparecían diminutas algunas figuras en movimiento. Luego de los ejercicios anteriores descritos, los niños procedieron a interpretarlas. También preguntaban cómo podrían obtenerlas o hacerlas realidad.

Otro ejercicio constituyó en aplicar con los dedos entintados de remolacha sus huellas sobre un conjunto de líneas dibujadas en pequeño formato. De manera tal que imitaran las ramas floridas de un árbol o las flores de un florero. Previamente les invité a seguirme copiando líneas que yo dibujaba en el pizarrón”. (Diario de campo)

Como puede apreciarse, a la presentación siguió de inmediato la actuación en el aula mostrando desde el inicio la intencionalidad del trabajo que desarrollaría.

Se solicitó a la Subdirección Educativa que se estableciera el contacto con una maestra graduada de modo que la investigadora fue presentada a la maestra del Segundo grado, sección A:

“Realicé las mismas actividades de la sección anterior pero en esta segunda sección (A) noté mayor espontaneidad en los niños, como también mayor asistencia y disciplina”. (Diario de campo)

El inicio de nuestra actividad en la U.E.N. LAO no se redujo a la enseñanza y el modelaje en una situación instruccional sino que atendiendo a las características del contexto escolar:

“Cada actividad en aula, era acompañada por una merienda consistente en frutas, bien cambures o bien cerezas, o torta de batata y agua mineral con sus vasos, o jugo de naranja. Pudiera ser que agregara esa porción otra mañana que –asistiendo con el 2°A- no tuviese actividad con el 2.° B, como un saludo especial. Lo entregaba a la maestra de 2.° B por la ventanilla aclarándole que las cerezas venían lavadas y que eran dos por niño”. (Diario de campo)

Este primer contacto, previo a las fiestas navideñas, se tradujo en cinco sesiones de trabajo pero luego, por problemas de salud, se vio interrumpido. Ello implicó retomar nuevamente, desde el inicio, la negociación de entrada a la institución.

A finales de enero del año 2104, la investigadora se presentó por segunda vez en la Escuela ante la Dirección del Plantel acompañada de una carta firmada por la Jefa del Departamento de Currículum de la Escuela de Educación de la UCV donde se expresaba la importancia del trabajo.

En ese trabajo de nivelación se decidió trabajar con niños de dos secciones de segundo grado. Por lo tanto, tuvo un carácter situacional, singular, y se inscribió dentro de un enfoque netamente cualitativo.

El trabajo docente fue registrado periódicamente con el fin de sistematizar las estrategias que se emprendían e, igualmente, se llevó el

registro de las producciones de los niños, de sus tropiezos y avances. Ello permitió mostrar cuáles eran las experiencias de aprendizaje que se proponían, y cómo se proponían. Finalmente, los resultados de aprendizaje se compararon con la situación inicial de los niños al comienzo del proceso nivelador.

La naturaleza descriptiva de la investigación reposó sobre la evaluación formativa, continua y se presentan las actividades tomando como criterio evaluador la situación previa en la que se encontraba cada niño participante.

CAPÍTULO IV

LA ACCIÓN EN LA ESCUELA

Una vez identificados los niños que requerían de la dicha nivelación, se procedió a esbozar las líneas generales del plan de nivelación, ejecutando luego el plan. La selección de los niños con necesidades de nivelación fue realizada por las maestras del 2º **A** y del 2º **B**. del horario matutino. Aun cuando fue solicitada la evaluación diagnóstica de los alumnos con necesidades de nivelación, la misma no fue dada a conocer.

Sin embargo, la observación participante realizada durante cuatro días en el aula así como el primer contacto grupal en el espacio que denominaremos “la escuelita” permitió realizar un primer registro integral tentativo en función de doce indicadores en distintas áreas de aprendizaje incluida la expresión estética para el primer grado luego de dos sesiones con los niños a solicitud de ambas maestras.

En el cuadro 2 se muestran resultados acordes con las observaciones efectuadas y descritas en los seis alumnos participantes de la nivelación, correspondientes a siete aspectos del área Lenguaje, Comunicación y Cultura ; tres ítems numéricos; un aspecto relacionado con el ambiente y uno específico acerca del cuerpo humano. Todo ello inscrito en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB) Educación Primaria – Áreas de Aprendizaje.

La meta acercó al grupo de niños cursantes del Segundo Grado que participaban en el taller al cuadro de actividades según diseño y desarrollo curricular para el grado inmediato anterior. En tal sentido tras algunas observaciones en el aula general y ejecución de tareas en el espacio denominado la Escuelita, pudimos reunir información inicial como punto de partida para su nivelación parcial, como se muestra a continuación:

Cuadro 2. Cotejo del cumplimiento de indicadores de distintas áreas de aprendizaje por parte del grupo de alumnos a ser nivelados Referente: Currículo–SEB, 2007 Subsistema Educación Primaria. Áreas de Aprendizaje.

Alumnos Áreas de Aprendizaje	As.Cabre (2º B)	ÁnJo. Fer. (2.º B)	Ad.Pér. (2º B)	Kev. Rom. (2º A)	Jean. Tor. (2ºA)	Nela. Gómez (2ºA)
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULT . Decodificación de símbolos para darles significado como palabras.	Si	Si	Si	Si	Si	Si
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULT . Seguir instrucciones orales (copiar del texto y del pizarrón)	No	No	No	Si	Si	Si
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULT. Seguir instrucciones orales al realizar actividades. (Tomar dictado)	Si	No	No	No	No	No
LENGUAJE , COMUNICACIÓN Y CULT. Producción de textos sencillos a partir de una lectura.	No	No	No	No	No	No
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULT .Parfraseo de textos sencillos	No	No	No	No	No	No
LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULT .Identificación, ejercitación y separación de palabras en sílabas	No	No	No	Si	Si	No
LENGUAJE ARTÍSTICO Elaboración de dibujos secuenciados para obtención de tiempo espacio.	No	Si	No	Si	No	No
MATEMÁTICAS. Sistema, conceptos y aplicaciones de seriación. Conteo números naturales hasta 100.	Si	Si	Si	Si	Si	Si
MATEMÁTICAS, C.NATURALES ,SOC. Valor de posición. Identificación y uso de cartel de valores hasta centena	No	Si	No	No	Si	Si
MATEMÁTICAS. CIENCIAS NAT . SOC. Figuras planas. Construcción del círculo, rectángulo y cuadrado.	Si	Si	Si	Si	Si	Si
C.NATURALEZA, Noción del ambiente. Características del agua, aire, suelo como elementos de la tierra.	Si	Si	Si	Si	Si	Si
APLICACIÓN DE PROCESOS, y conocimientos de matemáticas y ciencias naturales: El cuerpo Humano-naturales.: El cuerpo humano.	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Como puede observarse, en el área de Lenguaje, exceptuando la decodificación de símbolos para darles significado como palabras, no se cumplen los indicadores mínimos en, al menos, la mitad del grupo de estudiantes. La mayoría presenta problemas en seguir instrucciones orales al realizar actividades, en producción de textos sencillos a partir de una lectura y en el parafraseo de textos sencillos. Más de la mitad no identifica ni separa palabras en sílabas. En el área de Matemáticas el diagnóstico fue favorable, excepto para la identificación y uso del cartel de valores hasta centena, pues tres de los alumnos no cumplen o logran hacerlo.

El abordaje empieza en el terreno de la neutralidad, del reacomodo, alternando lo lúdico con saberes que se comparten, que se reiteran y hasta sorprenden por el clima de libertad que el Taller ofrece dentro del marco de aceptación y respeto mutuos. No hay reclamos. La atención es grupal e individualizada. Se sienten cómodos pues han conformado un grupo homogéneo con necesidades análogas en cuanto a expansión y recreación. El dibujo asoma como elemento de expresión que acompaña a cada ejercicio; también a los anhelos por expresarse y aprender.

Se pudo realizar un segundo registro (Cuadro 3) en función de doce indicadores del CBN (Currículo Básico Nacional – 1997) del área de Estética (12) igualmente para el primer grado:

Cuadro 3. Cotejo del cumplimiento de indicadores del CBN (Currículo Básico Nacional, 1er grado, 1997) del área de Estética (12) por parte del grupo de alumnos a ser nivelados

Alumnos	As. Cab (2º B)	Án Jo .Fer (2º B)	Ad Pér (2º B)	Kev Rom (2º A)	Jean. Tor (2ºA)	Nela Góm (2ºA)
Diferenciar formas naturales de formas geométricas. (*)	si	si	si	si	si	si
Representa formas geométricas con procedimientos sencillos	si	si	si	si	si	si
Representa gráficamente formas naturales; creadas por el hombre e imaginarias	si	si	si	si	si	si
Dibuja formas a partir de narración de cuentos y fábulas	si	si	si	si	si	si
Representa El ritmo a través del dibujo mediante líneas curvas, rectas, zigzag	si	si	si	si	si	si
Construye formas de papel mediante plegado	avión	avión	avión	avión	avión	Avión
Ubica objetos en el espacio de acuerdo a posición y orientación (arriba, abajo, delante, atrás)	si	si	si	si	si	si
Establece relaciones de tiempo (antes, después)	si	si	si	si	si	si
Representa gráficamente los principios de equilibrio y proporción (peso, tamaño, semejanzas, diferencias)	no	si	no	si	no	no
Identifica la línea en la configuración de objetos de su entorno	si	si	si	si	si	si
Clasifica las líneas de acuerdo a estructura y posición en el espacio : curvas, mixtas, rectas, etcétera)	no	si	no	si	si	no
Valoriza la línea mediante trazos gruesos, finos (**)	no	no	no	no	no	no

(*) Hay ítems expresados en lenguaje ambiguo. Hay formas geométricas, tanto vegetales como minerales en la naturaleza. Podría expresarse “formas geométricas

sintéticas”.

(**) En el mismo tenor se podría decir de este otro ítem, cualidad de trazar coordinadamente “grueso y fino” (*valorizar*) respondería en todo caso a un entrenamiento especializado para un siguiente nivel de entre 10 y doce años.. Se debería agregar “trazos fuertes y suaves alternantes” pues le son equivalentes y de mayor comprensión para el niño y para el maestro que le acompaña. Ejemplo al trazar una letra para su nombre o su firma, “sube suave, baja fuerte”; cada trazo ascendente suave y cada trazo descendente fuerte, es decir movimientos inicialmente coordinados, para luego soltarse en ímpetu cual director de orquesta.

Como puede observarse, en el cuadro No 3, en el área de estética los alumnos cumplen con los indicadores de aprendizaje excepto en la representación gráfica de los principios de equilibrio y proporción (cuatro de los niños) y en la clasificación de líneas de acuerdo a estructura y posición en el espacio (tres de los niños). Prácticamente son los mismos niños los que presentan déficit en estos indicadores. En relación a la valorización de la línea mediante trazos gruesos y finos, ninguno de los alumnos demuestra el alcance del indicador.

Los indicadores extraídos del CBN constituyen un referente que son sólo enunciados que no se cumplen explícitamente. Porque el maestro en segundo grado, está abocado exclusivamente a la lectoescritura de letras y números, debido a las fallas que traen los niños desde el pre-escolar.

IV.1. “La Escuelita”

La denominación de “escuelita” hace referencia al espacio en el que tuvieron lugar los encuentros instruccionales con propósito nivelador. El lugar fue asignado bajo mi solicitud por el personal obrero y forma parte, evidentemente, del contexto escolar. Para dar una idea de tales inicios, transcribimos el registro del diario de campo. La ambientación de “la Escuelita” se hizo paulatinamente pero en sus inicios se trató de lo siguiente:

“Allí, en el primer piso del anexo posterior de la escuela y frente a unos baños de varones del turno de la tarde, es decir, sin uso por la mañana, me ubicaron. Necesitaría adecuarlo. Es decir, limpiarlo temprano antes de cada actividad con los niños del Programa. Un pequeño pasillo de acceso al baño del fondo, tendría como dos metros de pared adyacente. Unas colchonetas muy llenas de tierra o polvo, unas tres sillas o partes de pupitre que no supe eran de uso de las obreras para su desayuno o reuniones, un archivador de latón en mal estado y colindando lateralmente con el segundo baño, un mueble como camilla que recibía las colchonetas; todo ello constituía el mobiliario allí depositado donde se ampliaba el espacio colindante con el lugar de lavado de mopas y

dividido con una pared como de dos metros. Pero era un espacio. Miré desde el balcón y observé los árboles, los patios de recreo, el techo de la cocina del comedor y un patio de tierra detrás de éste con dos cables que lo cruzaban y donde dos pájaros se posaban. Dije entonces: este lugar despejado, con suficiente luz, aire y verdor, además de la pared también verde del pasillo, reúne elementos ambientales que harán posible la estancia acá. Salvada, claro está, la obligatoria limpieza del lugar.

Busqué al Obrero supervisor o de mayor jerarquía y lo llevé al lugar mientras le participaba del programa.

En relación a los niños participantes, se trataba de nuevos ingresos por migraciones hacia este municipio, en las soluciones habitacionales cercanas a esta Comunidad, lugar donde funciona la U.E.N. (LAO) en la mañana; el Liceo en la tarde y las Misiones y Universidad Sucre por la noche. Esta Escuela posee amplios patios para el recreo, uno techado para entonar el Himno en la mañana, amplio estacionamiento y zonas verdes donde se practica a agricultura en pequeña escala. Tiene dos entradas o salidas muy bien resguardadas; una hacia la autopista y la otra hacia las casas vecinas linda con un consultorio médico comunal para control de vacunas y atención médica general”. (Diario de campo)

Como puede observarse, algunos de los niños participantes eran “nuevos ingresos por migraciones hacia el municipio” donde funcionaba la Unidad Educativa en la que se realizó el trabajo; es decir, eran niños “nuevos” en las dos secciones de segundo grado.

El acondicionamiento espacial fue haciéndose paulatinamente. Bajo mi dirección los niños fabricaron los dispositivos necesarios que fungieron de soporte (entiéndase mobiliario) para el trabajo que debían realizar los primeros días. Asunto valioso desde el punto de vista de su formación integral en el que debían asumir la prospectiva de trabajo en ese determinado espacio no equipado para realizar un trabajo cómodo y con la holgura necesaria para los niños, y que además implicaba la ejecución manual.

“Pero el fragor o empeño ante la actividad en la Escuelita, hacía olvidar cualquiera incomodidad. Suplíamos las tapas de pupitres faltantes por cajas sobre las rodillas de los niños y cualquier rugosidad o defecto en las tablas para escribir era cubierta con cartones como soporte para la escritura. Poco a poco fuimos consiguiendo pupitres pequeños que no podían usar los alumnos de quinto grado, vecinos del pasillo o primer nivel donde nos encontrábamos. Los pedía y los retornaba. Pesaban un poco pues la madera de samán es pesada”. (Diario de campo)

El trabajo de acondicionamiento del lugar involucró a otros sujetos de la comunidad pero con el propósito de que dicho espacio se convirtiera poco a poco en un “topos” amable, apropiado para el proceso didáctico que se pretendía llevar a efecto, con los alumnos ya reconocidos a través de sus necesidades.

“Se conversó incluso con el encargado de la tarde para solicitar que dejaran acondicionado el lugar para garantizar la labor matutina. Se estudiaron todos los aspectos de espacio-tiempo-operatividad-confort para el infante para aprovechar el más costoso e importante, el clima y vegetación colindante de un ambiente escolar romántico para unos niños que han perdido su hogar anterior, sus amigos anteriores, sus recuerdos u objetos, sus afectos y se desea construirles un nuevo espacio” (Diario de campo)

El rol formativo del docente trasciende a “la escuelita”; es todo el contexto escolar el escenario propicio para poner en movimiento diálogos necesarios en función de la formación

“Francisco fue el primero que vi luego del himno ²⁸Aún limpiaban las aulas y por el pasillo del primer piso salió a mi encuentro, feliz. Me contó que está desayunando, como le dije, una hora antes de salir de su casa..., lo de evacuar antes de salir, su aseo personal, sus tres modelos de desayuno que le anoté, la arepa para el recreo, el aprovechamiento de la hora de clase y en fin, era aplomado y satisfecho. Tenía exposición y se veía seguro. A lo lejos, desde el fondo lateral del salón, su nueva maestra me sonreía aprobándolo. Ella también es parte del plan; habíamos hablado y conocido de mi parte del plan” (Diario de campo)

De otra parte, entendido el diagnóstico como un proceso continuo en el que el investigador se comunica con los sujetos próximos a los niños, se amplía el concepto tradicional de “diagnóstico”:

Su mamá me confió que viven en el primer edificio cerca de la vía, no en el conglomerado del fondo. Me confirmó que no pasa para tercero y que ella no puede adelantarla porque “As” no la oye a ella. Le dije que la niña aún está mudando, que está muy pequeña y bien puede repetir segundo grado (...) Le pedí me anotara el número telefónico de nuevo por si podía pasar alguna vez para leer con “As” (Diario de campo)

²⁸ Francisco corresponde al 2.º grupo de nuevos ingresos entre 9 y 11 años, en etapa pre-silábica post-traumática, atendidos en la Escuelita luego del recreo, como contraprestación de servicio a la Institución por ceder sus espacios. La escuela aplicó la política de cambios de sección a mediados de Abril, lo cual afectó el avance logrado por Francisco, al separarlo de sus compañeros asistentes a la Escuelita. La nueva maestra me confesó: “pero aquí no lee”. Insistí y seguí pendiente de Francisco.

IV.2. Desarrollo de los encuentros

El desarrollo de los encuentros será expuesto como “un continuo” para cada uno de los niños sin detallar cada sesión. Los encuentros se realizaron a razón de tres por semana.

En la medida en que se observaban las carencias e insuficiencias de los niños se procedía a realizar los correctivos necesarios y la enseñanza de un contenido en particular. Las necesidades de los niños nos obligaron a centrarnos en múltiples aspectos en aras de la nivelación requerida.

El plan didáctico se basó en cinco momentos:

- a) **Creación.** Para ello se necesita de introspección y control ambiental: ruidos, luminosidad, espacio; motivación, conocimiento previo del hecho, la forma, el objeto.
- b) **Modelaje y cooperación:** por parte de la maestra. Los alumnos más avanzados también fungen de modeladores y cooperadores frente a los menos avanzados
- c) **Plantillas** para reproducir formas y construir o reforzar el conocimiento previo. También elegir figuras con inmediatez para realizar una composición. Como por ejemplo luego de un ejercicio de aritmética.
- d) **Descubrimiento!** Utilizando distintas herramientas, plantillas, escuadras, imágenes en vivo o en libros, videos.
- e) **Libertad:** primero observa o copia, luego crea, toma decisiones.

El proyecto propone que el dibujo sea un ejercicio introspectivo donde el niño manifieste sus avances de acuerdo a conocimientos previos; que el dibujo sea entendido como elemento que regocija, para celebrar luego de un trabajo numérico: entonces el niño no quiere crear formas, está agotado y emplea escuadras de donde obtendrá formas o figuritas que vienen vaciadas en plantillas. Plantillas o escuadras con agujeros en forma de peces, de objetos del hogar, de figuras humanas, niños fiscales de líneas férreas, animales de la selva, y otros; el dibujo como ejercicio compositivo donde el niño considere que debe administrar un espacio dando prioridad a ciertas figuras en orden de importancia o acción y donde interrelacione ambientes (interno/externo): ¿Qué pasa adentro? ¿Qué hay afuera? ¿Qué hay arriba?

¿Qué hay abajo? ¿Cuántas escenas debo representar? (porque no todo se representa en un único espacio o papel de trabajo). El niño aprende a discriminar lo de “ahora” y “luego”.

El proyecto se tradujo en una relación dialógica, formativa, ductora para coadyuvar al desarrollo de los sujetos de aprendizaje (niños de segundo grado) y para que los mismos lograran encaminarse hacia el logro de competencias básicas para evitar futuras frustraciones y fracasos.

IV.3. Sistematización de nuestro trabajo

Se procedió a trabajar con los niños que lo requerían centrándonos en la enseñanza del dibujo como elemento coadyuvante del desarrollo perceptivo, espacial, kinestésico, integrador e integrante de otras áreas del programa.

Estrategia niveladora centrada en la Enseñanza del dibujo. Aprendizajes esperados:

A) DESARROLLO PERCEPTIVO- Atencional

Procesos: Inductivo-deductivo/Aprendizaje: imitación, descubrimiento, creación.-Conocerse, reconocerse, aceptarse. -Introductorio conversacional

Discriminar formas impresas y cursivas: Ejm . a a , b b , a e b a e A A a e i i i
o o u u o A e i o u m m m 4 4 4 E E E 7 7 7 8 1 1

Captar ritmo lineal en trazado de letras y números. Elegir entre trazos convencionales y personales, para uso particular.

Aplicar mnemotecnia y método de apreciación entre **b** y **d** : señalándose

b (barriga) **d** (detrás)

Utilizar soportes varios: A) Sentado sobre una silla, escribir sobre una caja sobre sus rodillas, más soporte de cartón bajo la hoja de trabajo. B) Utilizar un cartón bajo la hoja de trabajo, sobre la tabla del pupitre. C) Escribir sobre la pared acondicionada con papel, compartiendo espacios con otros.

Atender, mediante caligrafía impresa los cinco nudos del idioma: **1)** diptongos y triptongos **2)** ca co cu - ce ci **3)** ga go gu-ge gi **4)**güi-güe qui-que **5)** ha-he-hi-ho-hu

Reproducir caligrafías impresas e ilustrar significados; ejemplo: paraguas, aguja, bus de Güigüe. Arre, aro, Graciela, Ángel; gelatina, Don Ramón vende pan. Subrayar an, en, on.
Copiar en el muro –cada mañana- contenido de una lección impresa.

Atender pronunciación del grafismo **X** en “**e-xis-te**”

B) DESARROLLO KINESTESICO

Ejercitar gateo de barriga; patinar en pasillo; asomarse, esconderse Escribir sentado. Escribir de pie junto al muro. El grupo se encuentra en edad de los 8 años o próximo a cumplirlos.

- Trabajar vocales y algunas letras utilizando su cuerpo: brazos, manos, cabeza, piernas.

a e i o u, L g, S ai ui ei ui oi ie uai Expresar diptongos.

- * Empinarsse y estirar brazos: señalar y decir “arriba”, “abajo” “allá”, “aquí” ; puede saltar.
- * Encogerse, estirarse. Expresar tensión corporal. Todo su cuerpo: cara, brazos, manos, piernas, pies; soltarse luego. Dibujar con moldes.

PLEGAR, ENCOLAR, RASGAR, para desarrollar motricidad fina.

Construir figuras. Un pez, un vaso, un elefante. UN PEZ, doblando un papel cuadrado obteniendo un rectángulo; doblar sus esquinas plegándolas hacia adentro. Realizar pequeño corte para introducir aleta pectoral. Plegar trozo más grande doblarlo en dos, encolarlo en extremo de rectángulo para simular cola del pez. Dibujarle boca abierta con dientes por una cara y boca cerrada por el otro lado, más ojo a ambos lados. Pasear al pez. ELEFANTE: Rasgar guiándose por línea dibujada sobre papel doble. Plegar trompa

C) DESARROLLO ESPACIAL

1.- **Observar** el entorno.

2.- Utilizando escuadras rotuladas con figuras geométricas, mobiliarias, animales y humanas, **ubicar** objetos en un espacio dado.

2.a -**Señalar** en el plano junto a las figuras, escribiendo “lejos”, “cerca”, “arriba” “abajo” según su apreciación o razonamiento.

Luego de atender a la explicación y mirar a la docente y a un alumno como **modelo**, de cómo alzan sus brazos: sus codos a la altura de la cara y sus manos más arriba de la cabeza,

a) **observan** dibujo sobre la pared o muro: **Miran** a la pared y miran al niño que **modela** con sus brazos en alto como si jugara a la pelota.

b) Realizan sobre su pupitre -en su **hoja de trabajo**- el dibujo que realizó la maestra sobre el papel en el muro. Comienza la apreciación acerca de las proporciones de la figura humana.

3.- **Realizar Composición con recortes** de revista. A) ubicar en la parte superior recortes azules, grises o nubosos para el cielo, aves, aviones, sol, globos, la luna. B) abajo, colocar piso, tierra, grama. C) centro: C1) cuadro con dibujo de familia, mamá, papá, niño; C2) Florero con ramas, flores y /plegado en forma de flor. C3) recortar y colocar automóvil, el mar, otros.

INTEGRACIÓN DE ÁREAS: SOCIALES-NATURALEZA- MATEMÁTICA

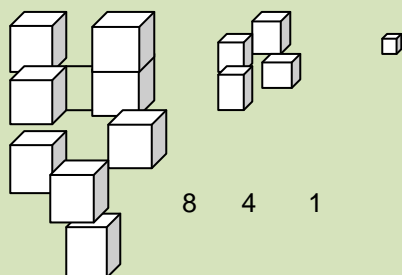
Artes plásticas: Dibujar utilizando resaltadores, creyones, tintes vegetales: remolacha, por ejemplo. Diferentes soportes o tipos de papel y superficies: horizontal (pupitre) y vertical (pared).

Lengua y comunicación. Construir dibujos de letras luego de elegir entre diversas formas de escritura.

Aritmética: Sus propios números.

Lengua: Sus propias mayúsculas para escribir su nombre.

Matemática: Valor posicional de una cifra: ubicar unidades, decenas y centenas en el plano de tres espacios consecutivos, de derecha a izquierda, dibujando cubos de tres tamaños, de menor a mayor. Ejemplo, **841** (Ochocientos cuarenta y uno)



Sociales y Naturaleza: Dibujar el caballo, la vaca y la figura humana, árboles, cielos y montañas, preparándolos para representar escenas históricas patrias.

Dibujar figura de la madre, padre, niños para representar la familia y sus valores, ilustrar con éxito láminas de salud y la cartelera del aula.

- Se resaltan las etapas iniciales de nivelación escolar requeridas en currículos, tanto del CBN como en CNB, como lo emergente;
- Se resaltan áreas específicas de desarrollo y estímulo, perceptivo, kinestésico, espacial
- Se incorporan también otras áreas de desarrollo: sociales, naturaleza y numérica;
- Se atiende a lo curricular según aprendizajes esperados de etapas precedentes al segundo grado

- e) Se presentan destacadas bajo tres tonalidades el contenido de la programación de acuerdo a cada grado o nivel de complejidad.

IV.3.1. Modelos y modelaje

La acción didáctica de cómo hacerlo, con arte, evoluciona la acción pedagógica en lo que transmite y ambas -fusionadas en procura de resultados- se aplican como modelo y modelaje para propiciar sea el dibujo un elemento nivelador e integrador en y de las distintas áreas de aprendizaje.

En tal sentido, hacemos referencia una vez más al diario de campo:

“Modelan entre sí para señalar kinésicamente la forma de las letras. Son actores de primera. Modelo para ellos como cuando por ejemplo digo “arre” y doy una palmada en mi cadera cual si fuera un caballo. Ellos se motivan y dibujan cada uno un hermoso ejemplar. Modelo para cada pronunciación final de palabra, ejemplo, an- en- in- on- un con el dibujo de “Don Ramón vende pan”.

Igualmente se les proporciona modelos del libro “La Vida en el Campo, de Editorial Bloom. Una costosa edición donde se presentan de manera específica y grata todos los aspectos de la vida en el campo. De allí toman la figura de una vaca, el caballo, implementos de labor del campo.

Los niños y niñas observan (1) una lámina correspondiente al texto colocada en la pared. Observan (2) mis trazos orientándome con dicha lámina y dibujando sobre el muro o pared. (3) Los niños (as) ejercitan su percepción, la cual traducen dibujando sobre su pupitre o mesa de trabajo. (4) Los niños repiten la figura según su criterio o comprensión de cómo debería ser. (5) El niño (a) pasa al muro y sobre el extenso papel dibuja su propio concepto del caballo, la vaca, la mamá, el niño: como él la percibe, sin presiones y en LIBERTAD. A la fecha agrega el nombre de la figura y el suyo propio”. (Diario de Campo).

IV.3.2. Herramientas

En toda planificación de aula se destina un espacio para las herramientas, para responder a lo factible, a la acción planificadora, a la programación de aula: ¿con qué? .

En el caso que nos ocupa hemos atendido el taller o “Escuelita” con unos dieciocho elementos que se repiten por tratarse de seis participantes.

Listado de herramientas:

- Lápices, bolígrafo o lo que tengan.
- Borrador, saca punta

- Merienda, obligatoria. Pasas, jugo frutas, otra. Utilizando vaso plegado para las pasas.
- Resaltadores : Cuatro colores. Rosado, verde, azul, amarillo, otros tonos.
- Marcadores : negro, azul, rojo, verde
- Dos canastas para colocar marcadores, resaltadores, lápices
- Escuadras en tres colores, rotuladas con figuras de objetos, animales. aviones, tren carro, helicóptero, niño campesino, fiscal de tren, peces, mamíferos.
- 4 cajas (inicio) de zapatos y cartones especiales como soporte para colocar bajo la hoja de trabajo
- Tabla de las decenas, para ayudarse en conteo de ejercicios del aula.
- Tabla con cuatro operaciones para escribir los números de 2 en dos, de tres en tres y de cinco en cinco, para habilidad numérica.
- Hojas de papel para construir plegados: pez, vaso, elefante, otro.
- Papel impreso : por introspección , copia de grafismos e ilustrar palabras.
- Papel continuo 6 metros para cubrir en dos niveles la pared y trabajar allí.
- Tirro, cinta pegante para fijar a la pared, entrenamiento de cómo usarlo.
- Cola para engomar algunos papeles luego del plegado.
- Revistas geográficas para recortar elementos y construir ambientes.
- Pañito para limpiar las manos.
- Ambiental. Espacio aireado con árboles, patios de recreo, personas que lo transitan. Se observa a estudiantes durante el recreo y educación física. Linda con aulas del quinto Grado; les ayuda a pensar que en futuro se encontrarán allí. Pueden ver casas aledañas a la escuela.

IV.4. Logros luego de la nivelación

La nivelación se da en escalada. Se recomienda a los niños conversar con sus padres para ejercitar en casa e incluso interesar a otros niños cercanos al hogar. Este programa ha sido diseñado previo estudio de necesidades realizado en aula durante observaciones iniciales asentados en diario de campo. (En tal sentido, ver Cuadros 4 y 5).

Cuadro 4. Presentación del cotejo de XI logros específicos ajustados a prioridades por nivelación individual y en conjunto

Alumnos	As Cabre (2º B)	Án JoFer (2º B)	Ad Pér (2º B)	Kev Rom (2º A)	Jean Tor (2ºA)	Nela Góm (2ºA)
Rasgos de la personalidad: muestra autonomía, responsabilidad.	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación I- de experiencias: Kinésico: abordó experiencia de gateo y desplazamiento -patinar.	No	Si	Si	Si	Si	No
Nivelación II cognoscitiva : Superó experiencias gráficas de “huellas” para obtener volúmenes	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación III -Números Desarrollo cognoscitivo espacial: antes, luego, lejos, cerca. Valor posicional	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación IV: reafirmó nociones arriba, abajo, mayor, menor mediante ejercicio físico y gráfico	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación V : Reconoce áreas de un plano y sus límites. Ejercita figuras con escuadras rotuladas	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación VI: “la experiencia pasada”. Escritura mural e interpretación de símbolos.	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación VII: Nudos del idioma. Diptongos, triptongos, diéresis. Representación gráfica y fonética	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación VIII: Nudos del idioma Representación gráfica y fonética: ca co cu- ce ci ga go gu – ge gi	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación XIX: Nudos del idioma gui-gue qui-que – quien- Enrigue, enredo, - Güi güe -	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación X : Nudos del idioma. Ilustrar vocablos : hora- humo-hizo hielo- hace frío – he venido – hizo caso	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Nivelación XI: Nudos del idioma : ilustrar Graciela, Ángel; globo /an en in on un- / Don Ramón vende pan.	Si	Si	Si	Si	Si	Si

Como puede observarse, los logros fueron satisfactorios en líneas generales y para ello se aplicó cada vez el dibujo como segundo elemento comunicacional.

Dado que el registro descriptivo remite a las cualidades relacionadas con la enseñanza de aquellos aspectos necesarios para la nivelación, en el siguiente cuadro (No 5) aparecen de una parte, las habilidades que se fueron trabajando y logrando de modo progresivo en los alumnos sujetos a nivelación, y de otra parte el número indicativo en el que aparece la descripción correspondiente en el anexo 3.

El lector encontrará en dicho anexo la descripción y las líneas numeradas del texto; por lo que, si se lee, por ejemplo, “iniciativa kinestésica”, la descripción para el alumno As Cabre las encontrará en las líneas 22,23 y 897.

Cuadro 5. Logros de desempeño verificables en líneas numeradas del Diario de Campo (en Anexo 3)

Habilidades: Competencias Para Egreso (revisar números de líneas en Anexo 3)	As Cabre (2º B) (8 años)	Án Jo Fer (2º B) (8 años)	Ad Pér (2º B) (8 años)	Kev Rom (2º A) (8 años)	Jean Tor (2ºA) (8 años)	Nela Góm (2ºA) (8 años)
APERTURA	13 al 17	1041, 1044, 1079, 1143	454, 458, 463, 465, 466	143, 149, 153, 154, 160, 325, 326	883, 884, 889, 892, 992	587
Iniciativa kinésica	21 a 39	473, 1050 a 1073	179, 891	182, 186 163, 164	890, 896	
Creatividad. Muro	17, 20, 57 a 69, 128,130	1076, 1084 1163-1105, 1121, 1128 a 1120- 1191, 1197	17, 20, 473	194, 197, 289, 310, 315, 338, 343, 357	889, 955, 991	839
Comunicación, socialización; acuerdos	41 a 47	1097, 1209, 1212, 1224	500, 518	160, 214, 234, 227, 279, 288, 388, 394		839, 115, 118
Nudos del idioma (1) diptongos, triptongos, diéresis. (2) ca co cu ce ci / ciento, cuanto, cuento.	25, 34, 35, 48 a 59	59, 61, 1134, 1137 1142, 1148 1196, 1197	48, 59, 60	48, 59, 165 a 176	59, 1122, 1134	652
Espacial: lejos, aquí; arriba, abajo , lejos, cerca	34, 35	1163, 1164, 1191, 1997	34, 35	34, 35	948, 949	
Ejercitación y memorización kinésica	37, 39	37, 39, 1063, 1064	37, 39	37, 39, 186		
CIERRE- Retorno al aula. Informar a maestra	43 a 47	1205-1207		162 , 191, 399		

Habilidades: Competencias Para Egreso (revisar números de líneas en Anexo 3)	As Cabre (2º B) (8 años)	Án Jo Fer (2º B) (8 años)	Ad Pér (2º B) (8 años)	Kev Rom (2º A) (8 años)	Jean Tor (2ºA) (8 años)	Nela Góm (2ºA) (8 años)
Fonética, ejercicios an en in on un – nr - quién	49 a 56, 382 a 387	49 a 56	59	55,56, 337 381, 387	59	59
Fonética y caligrafía, ejercicio : E – xis - te	71 a 78	72 a 79	72 a 79	73 a 78		72 a 79
Nudos del idioma (3): ga go gu -ge gi – gl gr gel	110, 111, 121	1145, 1146, 1149	523, 566	357, 359	1124	653
Nudos del idioma (4) : que qui -gue gui -güe güi	59, 60, 371, 390, 414, 415	373, 390, 414, 415, 1149	373, 390, 404, 415	373, 390, 387, 390, 414		
Nudos del idioma (5) : ha – he – hi – ho - hu	110	656 , 1213 a 1227	656	656, 657		656
Traducir vocablos y expresar figuras	69, 72, 79, 692	69, 72 1097 -1131 1138 a 1169 1149	69, 72	71 a 79, 338	915, 927, 928	
Escritura inicial de su nombre, Luego introspección, mejoramiento	1	1079, 1083 1119				611, 615
Textos, ayuda. Lámina ilustrada	81, 83, 112, 114	1099-1118	360, 367		957, 958	715, 748 a 753, 762, 838
Herramientas: Resaltadores, pega (*)Todos	67 a 69	(*)	(*)	(*)	947	658
Dibujo de animales: caballo, vaca, gato , otros	79 a 83, 123, 124, 755	1104, 1114, 1128	473, 487 520, 522	225, 371 474, 477	948, 949, 952, 955 969, 987	520, 522 713, 724 728, 770
Motricidad fina: rasgar, encolar, plegar (*) Realizado	69, 71, 122, 124 404, 858	850, 858	850, 858	223, 361, 362	850, 858	850, 858
Composición- Estampar huellas (*) Ejercicio .para todos en general en aula Composición de ambiente, con recortes y figuras	480, 481, 486	1063, 1166 1167	480, 486 481	404, 405 480, 486 858	938, 939 946	
Ejercicios con: R, r, rr, nr . Ejercicio realizado (*)	330, 331	(*) 330, 331	466, 474 487, 566	337, 354	902, 908	609, 669 692, 698 709, 713 724, 728
Aprendizaje por impacto. (Ap.) por descubrimiento.	22, 338, 343,344, 347,351	1171	506, 510 526, 569 570	288, 344, 349, 361, 279	911, 947	846, 848 876, 881
Figura Humana: Proporciones. Completar rasgos.	112, 122, 123, 417, 418, 783, 784	1169, 1174 1177	417, 418, 486	409, 413 417, 420	991, 995 1005, 1027	806, 828 830, 835
Aritmética: Tablas de multiplicar del 2, 3 y 4 Copiar números de dos en dos, de tres en tres, de cuatro en cuatro, de cinco en cinco	659, 661, 673	659,661, 673	659, 661 673	659, 661, 673	659, 661, 673	659, 661, 673
Aritmética: Construir cubos para representar valor posicional en Cifra 841.	94, 98		530, 531			
Utiliza escuadras rotuladas con figuras de animales, humanas, vehículos; enseres.	69, 70, 100, 102	100, 102 1173, 1184	658	222, 361 362	947, 953	(*) 658
Aportes diagnósticos: Maestra, Madre, Escuelita. Egreso: Desarrollo integral.	90, 94, 129, 131, 141, 457	1249	510, 511 522, 559 572, 575 584	144, 145 150, 152 204, 214 216, 439	1026-1038	608, 617, 618, 626, 870

Fuente: Diario de Campo

Para la comprensión del cuadro No 5, es necesario remitirse a la lectura del Anexo 3, contentivo de los registros descriptivos. Si bien es cierto que no fueron extraídas categorías con rigor metodológico, la columna de la izquierda contiene diversos aspectos (habilidades, procesos didácticos, recursos, actividades) que, a nuestro juicio, dan cuenta del proceso de nivelación con este grupo de alumnos en particular.

La intervención en la “Escuelita” se desarrolló para ayudar al maestro en su cometido decodificador de imágenes, atender a la caligrafía, y preparar al infante para expresar con imágenes temas de gran importancia social en próximo tercer Grado.

No se puede evaluar lo inexistente, ni sobre las bases de un Programa “ideal” impreso. De allí que aquello que hemos denominado “logros” difieran de los indicadores que tomamos como referencia inicial. La atención de una situación crítica y precaria obliga a insertarnos en un movimiento que es determinado por el contexto.

CAPÍTULO V

INTERPRETACIÓN GLOBAL DEL PROCESO DE NIVELACIÓN

V.1. Para una interpretación global del proceso realizado bajo la mirada de Peter Woods

Woods (1997) ha hablado de la significación de los incidentes críticos en las vidas de los seres humanos basándose en los aportes de diversos autores para mostrarnos que se trata de

momentos y episodios muy cargados, que tienen consecuencias para el cambio y el desarrollo personal. No están planificados, ni anticipados, ni controlados. Son fogonazos que iluminan en un instante electrizante algún aspecto problemático o clave, o aspectos del papel del profesor, y que contienen, en el mismo instante, la solución (p.18)

Refiriéndose a lo que él llama experiencias críticas (tomando como base los llamados “incidentes” pero ya referidas al ámbito educacional) el autor puntualiza que “son programas de actividades educativas, integrados y concentrados que pueden durar desde varias semanas hasta más de un año. Algunas podrían ser conocidas internamente como temas, proyectos, tópicos”. (p. 18)

Lo que las define como críticas es que ayudan al niño mediante procesos acelerados que poco se emplean. El niño progresa en actitudes, desarrollo de habilidades, aspectos cognoscitivos; tales experiencias ayudan a los alumnos “a dar un salto” como personas en su desarrollo intelectual y moral. En este sentido, las experiencias críticas se diferencian de los incidentes críticos porque son intencionadas, planificadas.

Pero los planes contenidos en ellas se esparcen según el crecimiento y su esfera de acción y según las oportunidades. Por lo tanto, hay elementos que son en gran parte imprevistos y nuevos pastos impredecibles, en los que todos, tanto profesores

como alumnos se aventuran y cuyas consecuencias nadie conoce exactamente. (p.19)

Tales experiencias ayudan sobre todo al profesor y aunque sean consideradas como arte creativo, si son exitosas ayudan al profesor a acentuar sus propuestas, sus ideales, sin importar mucho lo que otros piensen pues la experiencia traducida en logros de sus alumnos (tal vez emergen luego de muchos años) confirman su práctica “mostrándoles que, cuando la conjunción de circunstancias es la correcta, sus principios funcionan” (p. 20). Entre sus rasgos figuran: que hay un aprendizaje real en el que la disciplina y la actividad grupal (comunidad) juegan un papel importante.

Este tipo de experiencias arrancan con un momento creativo proveniente de una inspiración (en nuestro caso: ayudar al otro); luego se reúne información y se proveen medios y la capacitación propiamente dicha (en nuestro caso, el apoyo mediante el instrumental y herramientas didácticas: lápices, papel, creyones, marcadores, escuadras, moldes en negativo, tintes vegetales); un momento en el que surgen aspectos imprevistos. Los niños pueden innovar experimentando con diversos modos de expresión. Así trabajan, prueban y se relacionan con los otros; luego se da un momento de integración; más tarde el trabajo realizado se perfecciona mediante la descripción, la composición de imágenes; finalmente, ocurre la “celebración”, la cual marca el final de la experiencia

La celebración tiene un aire de excitación y de algo especial. Dentro de la estructura de experiencia sirve a dos funciones: La primera es la clara señalización del final de la misma en todas sus ramificaciones. Las experiencias críticas por su naturaleza implican, a veces, una actividad aparentemente caótica que plantea considerables problemas de coordinación. La celebración, aunque muy lejana, ayuda a estructurar dicha actividad (...) sirve como un rito de transición de la experiencia crítica y de vuelta a la normalidad (p.27).

CONCLUSIONES

- Utilizando herramientas técnicas, condiciones ambientales y tratamiento personalizado luego de un análisis de necesidades individuales - por competencias no alcanzadas y exigidas por el grado o nivel y sus deseos de superarlas- se puede tender la idea sobre los sentidos del infante y recoger sus expresiones creativas mediante el dibujo en sus tres fases.
- Las fases a las cuales hacer referencia serían las siguientes: 1) como respuesta a su propia solicitud o necesidad de expresión decodificadora de la imagen; 2) como estudio en fase previa respecto a algún objeto o idea; 3) como solución comunicativa mediante el uso de herramientas y utensilios que le lleven a expresar líneas, formas, movimiento y color con alcance a la idea concebida.
- Se logró interesar a docentes en este programa -si se quiere decir- “emergente”. Observaron la práctica o implementación de métodos especializados, breves, sencillos, tales como las observadas en un taller que funcionó a la vista de todos, en la esquina de un primer piso y balcón con líneas para su observación y protección. “La Escuelita”.
- No todos los factores y actores que convergen en la implementación de un programa de esta naturaleza, pudieran accionar para su buena marcha y culminación Hay que actuar con simpatía, constancia, arrojo ; mantener provistos a los niños de herramientas didácticas y espacio físico; de una cuota alimentaria y emocional que les complemente y anime cada día, en cada sesión. Lleve control de emociones y registro de datos. Descanse y aliméntese cada día.

RECOMENDACIONES

- Se recomienda tener presente que el dibujo es un acto introspectivo. Se cuidará del tono de voz y la no interrupción brusca de la actividad. Las relaciones inter-personales, o procedimiento didáctico que facilite el encuentro entre los actores del proceso enseñanza y aprendizaje.
- Sería recomendable implementar el ejercicio del dibujo como herramienta niveladora y la escritura mural en grupos especialmente vulnerables, que no hayan alcanzado las competencias del grado inmediato anterior, e incluso de la primera etapa de formación.
- Atenderlos en grupo; cada cual no mayor de seis (6) individuos y durante dos horas y media diarias, por tres días a la semana y donde se incluya conversaciones y refrigerio.
- Pero se atenderán dentro del grupo en general de aula, con uno de los ejercicios que solicite la maestra o encargado, de manera de extender los beneficios del programa y por otra parte aliviar al docente por cuanto a la atención en el área especializada de las artes plásticas.
- Contar con el apoyo inicial de la Dirección del Plantel y mantenerlo. Recordar a los maestros comprometidos con el programa, su perseverancia en cuanto ceder a los infantes tres veces por semana durante el tiempo y espacio señalado en punto anterior.
- La Escuela o Centro educativo recibirá en el segundo periodo de cada mañana luego del recreo, –los mismos tres días semanales- atención especializada para niños más grandes en fase silábica o pre-silábica para adelantarlos del mismo modo y como contraprestación de servicio por hacer posible dicha labor.

- Este taller está programado para ser implementado durante un trimestre, y con éxito en sus resultados. Si no fuera posible trabajarlo apenas comenzado el año escolar, en Septiembre, puede realizarse con éxito durante el segundo trimestre que comienza cada enero.

APENDICE O CONSIDERACIONES

Al cumplir tres años de edad, comencé el estudio de las vocales, diptongos, triptongos y los sonidos que he titulado los cinco nudos del idioma, todas las mañanas entre las 10 y 11 horas. Con mi abuela de espaldas mientras ella atendía sus labores culinarias. Cuando me equivocaba, sin voltear decía “allí no dice eso”. Al cumplir los cuatro años, leía pausadamente la columna del periódico y por las tardes venían amistades de mi abuela paterna para solazarse con meriendas y lecturas. Mi abuela proveyó de libros especializados para niños y pronto dejó su tutela. El segundo grado fue nada importante respecto al dibujo y no lo recuerdo bien. Fue en tercer grado, cuando lo repetí porque era muy pequeña, cuando aprendí a dibujar por el método de cuadrícula o análisis del espacio y ello me concedió nuevas posibilidades de expresión y habilidades para ejecución de tareas. Entonces:

La presente investigación fluye por la inquietud de presentarle al escolar del segundo grado el Dibujo como elemento nivelador, luego de experiencias varias adquiridas desde niña, más tarde como producto del roce con académicos oyendo sus disertaciones durante mi actuación como retratista. También del roce con gentes muy cercanas que acudieron a la ciencia para hallar una salida a la problemática escolar de sus hijos como fue el caso del gateo como ejercicio en un niño que en sexto grado fue llevado al terapeuta por afectación en sus funciones cognitivas : no había gateado. Se le suma la experiencia recabada durante el propio servicio activo como docente especialista en arte, y todo lo cual se concreta finalmente en la escuela aragüeña en 2010 con el Servicio Comunitario; luego en las Prácticas Didácticas, más tarde con el Trabajo de Licenciatura, y toca ahora puerto con

la presentación del mismo ante las autoridades académicas de la Escuela de Educación de esta regia Universidad Central de Venezuela.

Ha sido producto también de invalorable enseñanzas universitarias; de un costo material y humano que se traduce en la evidencia recabada defendible y refutable. Traerlo ahora en 2014 a buen puerto como trabajo maduro y útil de una artista plástica, constituye su FORTALEZA y también un riesgo: el **contexto**.

Este Proyecto, de ser aprobado, ya no será de aplicación anárquica. El duro transitar por caminos antes desconocidos y el aval de la disciplina constante y el gusto por la investigación a la cual se nos acostumbró en grado de exigencia, hará posible ofertar y concretar un servicio de calidad donde se requiera, dentro del orden jerárquico establecido. La máxima dice: "Para ayudar hay que saber". Agreguemos el cómo. Con valores, metodología, eficacia y eficiencia.

Entre las recomendaciones, se propone colocar este proyecto inicialmente en núcleos o módulos experimentales para posterior implementación entre pequeños grupos de comunidades con alto nivel de riesgo y a las cuales incentivar, hacerlas promotoras de su propio progreso, el cual comienza conociendo y conociéndose en sus debilidades y fortalezas. Este Programa de Dibujo como herramienta niveladora en todos los aspectos que acompañan al individuo, sobre todo en la habilidad para resolver o presentar soluciones comunicacionales en tanto expresivas de la voluntad y evolución de cada ente.

Este programa nivelador del Dibujo como herramienta comunicacional, interactiva y evolutiva dirigida al niño del Segundo Grado de Primaria, debe incluir a la familia de ese infante, al maestro y maestra de ese niño y niña. Es comunicacional porque el dibujo es el segundo elemento del lenguaje y muchos están varados en el silencio de las ideas por no poder aplicarla. Es interactiva porque puede motivar a voluntades y mentalidades. Es evolutiva,

porque permite generar y reconsiderar ideas y acciones que no lo serían tan efectivamente mediante otro modo de expresión, bien oral, gestual o sonora.

Los tiempos y el contexto presentan un lenguaje complicado y contradictorio, por ello se dificulta la acción de decodificación del grafismo en las tres generaciones. En nuestro caso, los cinco nudos del idioma sistematizados, quedan esclarecidos cuando se acompañan con dibujos que alivian su comprensión. (Ha venido, hizo caso, humo, hora, hoja. Don Ramón vende pan. Tuntún, quién. Enrique, y otros) .

También debemos llegar hasta los grupos sociales venidos a menos para mitigarles ofreciéndoles este programa. No pueden costear la atención de un especialista, en tanto que haya que alcanzar el costoso alimento para sus infantes.

Si la familia está armada de conocimiento –el cómo hacer- éste le traerá la serenidad. Y la serenidad aminorará la violencia en todos los sentidos. El hombre de las cavernas evolucionó cuando pudo pensar ; pudo pensar cuando se vio protegido con una gran roca que cayó, que rodó o que acuñó frente y junto a la entrada de la cueva. Y pudo dormir sin sobresaltos. El conocimiento es esa roca que permite al maestro y a la familia y al infante, pensar, crear, evolucionar. El dibujo es una punta de esa roca triangular o piramidal. Es una oportunidad de aplicarlo a la lectoescritura, a la biología . Es un GPS que señala el lugar y la oportunidad.

Queremos agregar que todo programa escolar o dirigido al niño requeriría para su operatividad, aplicar unas doce normas de relaciones humanas en el aula. Cuando enseñamos o interactuamos con infantes o con adultos debemos cuidar el honor de la otra persona, debemos apreciar que escriba correctamente su nombre, debemos aclarar que nos equivocamos pero no podemos decirle que se equivocó sino que es posible que “no fuera exactamente así”; debemos hacerlo sentir importante, porque lo es. Debemos apreciar cuanto realiza porque es su creación. Debemos hacerle

comprender el buen uso de los bienes, del tiempo y del espacio físico porque es compartido: vivimos en comunidad y debe alcanzar a todos . Sería conveniente que al principio coloquemos nuestro nombre sobre nuestras camisas. Porque el sonido de cada nombre es armonioso e importante. Hablaremos de las normas al principio. Oiremos y daremos respuesta a algunas de sus preocupaciones. Nos daremos ánimo y en cuanto a los borrones en la página de escritura, que no les preocupe, Hasta podremos colocar un parche en la rotura si fuese el caso. Lo más importante es su creación e interpretación de lo planteado. ¿Logró el objetivo? Eso es lo importante. Estas normas de relaciones humanas favorecen el encuentro y facilitan el aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASLAVSKY, Cecilia (2005) “La Historia de la Educación y el Desafío contemporáneo de una educación de calidad para todos”. *Perspectivas No 136, Vol XXXV, 4, dic. 2005, pp. 1-16*

CAMPEROS, M. (1995): “Evaluación de los Aprendizajes en las instituciones formadoras de Docentes”. En: Evaluación Escolar (Material de lectura)(s/f), Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Estudios Universitarios Supervisados

CAMPEROS, M. (1997): “Connotación de la Evaluación y Corrientes Evaluativas en el Aprendizaje”. En: Evaluación Escolar (Material de lectura)(s/f), Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Estudios Universitarios Supervisados

CARBO, GONZÁLEZ, SÁNCHEZ, GRACIA y AZPEITIA (2000). Aspectos didácticos del dibujo. Educación abierta. ICE. , España, Universidad de Zaragoza

CARR, W y KEMMIS, S (1988): Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado, Barcelona, Martínez Roca.

CISNEROS C., Elzaly J.(2004). La influencia de la ilustración en los cuentos infantiles sobre el desarrollo del vocabulario en niños de tercer grado. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación. Caracas, Universidad Central de Venezuela.

CUENCA, A (2003). “La obra de Elisa López Velasco”. En: Arte, individuo y sociedad, 15 pp.73-81
Disponible:http://www.researchgate.net/publication/39283861_La_obra_de_Elisa_Lpez_Velasco [consulta: 24-02 2014]

CHADWICK, C.(1974): “Evaluación Educacional”. En: Evaluación Escolar (Material de lectura) (s/f), Caracas, Universidad Central de Venezuela, Escuela de Educación, Estudios Universitarios Supervisados

DELORS, J. (1996) “Los cuatro pilares de la educación”. En: La educación encierra un tesoro.(pp.01-103). Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, Santillana-UNESCO. Disponible: www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF [Consulta: 29-12-2013]

DE NÓBREGA, Olivia y LÓPEZ Olga (2007) . El Arte: una experiencia que contribuye a la formación integral del alumno y la mejora escolar. Trabajo de grado para optar al Título de Educación, mención Arte, Caracas, Universidad Central de Venezuela

DEWEY, John (1949). El arte como experiencia, México. Fondo de Cultura Económica

DIEZ DEL CORRAL, Pilar (2005) Una mirada a la educación artística desde el paradigma del desarrollo humano. (Memoria para optar al grado de doctor). Madrid, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense

EISNER, Elliot (1995) Educación la visión artística, Barcelona, Paidós

EISNER, Elliot (1998) El ojo ilustrado, Barcelona, Paidós

LAPASSADE, Georges (1996): Les Microsociologies, Paris, Anthropos

LOWENFELD, Viktor (1961) Desarrollo de la capacidad creadora, Buenos Aires, Kapelusz

LUQUET , Georges-Henri (1978) El dibujo infantil , Barcelona, Médica y Técnica

GARDNER, Howard (1993) Las inteligencias múltiples, Paris, Retz

GARDNER, Howard (1997) Arte, Mente y Cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad, 7ª edición, Argentina, Paidós

GONZÁLEZ, Inés (1989) Estudio comparativo del Desarrollo infantil y de la capacidad creadora a través del dibujo. Trabajo de grado para optar al título de Licenciada en Educación. Caracas, Universidad Central de Venezuela

HARGREAVES, D.J.(2002). Infancia y educación artística. 3ª edición, Madrid, Morata

HERNÁNDEZ BELVER, Manuel (2002): “Introducción: el arte y la mirada del niño. Dos siglos de arte infantil”. *Arte, individuo y sociedad.* Anexo I, pp. 9-43

MEECE, Judith (2000).Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores. McGraw-Hill Interamericana 2000, Biblioteca para la actualización del maestro

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica (1997) Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Primer grado, Caracas, Venezuela

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Dirección General Sectorial de Educación Básica, Media Diversificada y Profesional. Dirección de Educación Básica DELORS, Jacques (1996) "La educación o la utopía necesaria". En: La (1997) Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica. Primera Etapa. Segundo grado, Caracas, Venezuela

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACION. Sistema Educativo Bolivariano (2007). Subsistema Educación Primaria Bolivariana. Currículo. Caracas, Venezuela

PIAGET, J (1983). La psicología de la inteligencia, Barcelona. Editorial crítica

RAMIREZ, Y (2011). "Una mirada pedagógica a las reformas educacionales en Venezuela 1951-2001". En: Luque (comp). Venezuela. Medio siglo de historia educativa 1951-2001 (pp.499-544). Caracas, Ministerio de la Educación Popular para la Educación Universitaria

READ, Herbert (1955) Educación por el arte, Barcelona, Ediciones Paidos

SANCHEZ, Lourdes y Villarroel, Gladys (2000). "El aprendizaje desde la perspectiva cognoscitiva. En: Psicología del Aprendizaje para estudiantes de educación. (pp.76-126). Caracas, Universidad Central de Venezuela, Imprenta Universitaria.

SCHWAB, J. (1985): "Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum". *Cuadernos de Educación No 123-124*, 1985. Caracas, Cooperativa Laboratorio Educativo

TAYLOR, S.J., BOGDAN, R. (1987): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados, Barcelona, Paidos

UNESCO/OIE (2013) *El aprendizaje en la agenda para la educación y el desarrollo después del 2015*.

Disponible:[www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/UNESCO IBE Statement on Learning Post-2015 spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/UNESCO_IBE_Statement_on_Learning_Post-2015_spa.pdf)[Consulta: 12-02-2014]

WOODS, Peter (1987): La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Barcelona, Paidós, Temas de Educación,

WOODS, Peter (1997): Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje, Barcelona, Paidós, Temas de Educación

ANEXOS

- Anexo 1 Áreas de Aprendizaje: Lenguaje, Comunicación y Cultura Sistema Educativo Bolivariano -SEB- Primero y Segundo Grado (2007)
- Anexo 2. Programa de Educación Estética. Educación Básica Primera Etapa Segundo Grado. Currículo Básico Nacional –CBN- (1997)
- Anexo 3 Relación seriada de Actividades y logros de desempeño. Diario de Campo

Anexo 1

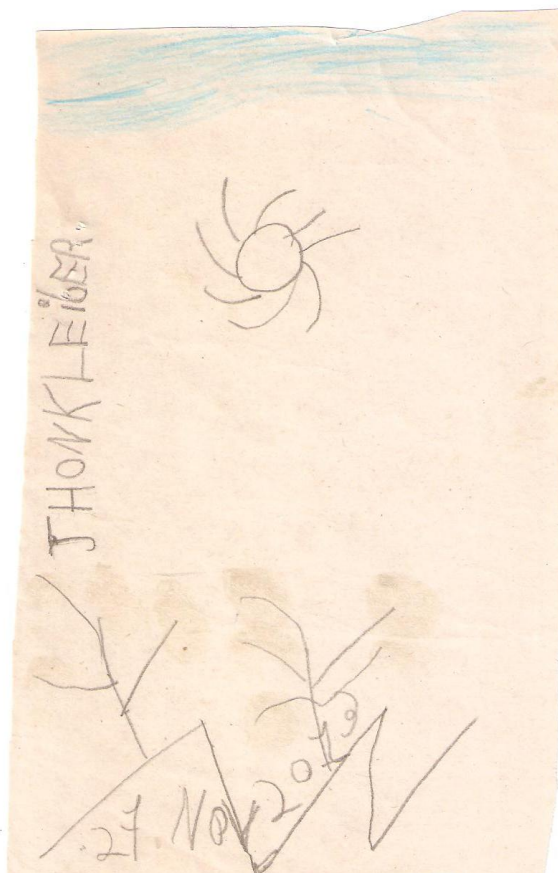
CNB- S E B- (Selección 8 páginas)

Áreas de aprendizaje por grado:

Lenguaje, Comunicación y Cultura

4.5.1- Primer grado (páginas 29 a 32)

4.5.2- Segundo grado (páginas 40 a 43)



4.5- Áreas de aprendizaje por grado

4.5.1-Primer grado

ÁREA DE APRENDIZAJE: LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA	<p>Finalidad: desarrollo de habilidades y destrezas cognitivas en el niño y la niña para que identifiquen, describan, analicen, comprendan y produzcan diversas tipologías textuales de acuerdo a sus procesos evolutivos en la lectura y escritura; construyan distintos géneros discursivos con énfasis en el uso del idioma materno, disfruten la belleza del lenguaje a través de experiencias de aprendizajes relacionadas con las manifestaciones culturales y artísticas propias de la identidad venezolana, propiciando así la formación de una conciencia geohistórica y la valoración de sus raíces, de los pueblos latinoamericanos, caribeños y universales.</p>
	<p>Componente : el lenguaje y la comunicación como expresión social y cultural.</p>
	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los elementos del discurso: conversación, saludo, agradecimiento y solicitud de ayuda para comprender un tema. • Identificación y reproducción de juegos de palabras. • Decodificación de símbolos para darles significados como palabras. • Seguimiento de instrucciones orales al realizar diversas actividades. • Descripción de elementos del ambiente natural y cultural. • Argumentación de preguntas y respuestas sencillas. • Señalamiento de manifestaciones literarias de tradición oral del pueblo, la comunidad y la región. • Lectura de imágenes y construcción escrita de su significado y secuencia. • Anticipación del contexto a partir de imágenes. • Secuencia cronológica de la narración de hechos. • Construcción de significados sobre el comportamiento de las personas. • Producción de textos sencillos y dibujo a partir de una lectura. • Narración de hechos sobresalientes de la comunidad: leyendas, creencias, costumbres, manifestaciones artísticas, recreativas, deportivas y culturales.

- Decodificación de los símbolos y códigos lingüísticos.
- Construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas.
- Elaboración de dibujos secuenciados para la obtención de la noción de tiempo y espacio.
- Diferenciación de la escritura: grafismo, escritura sin control de cantidad, escritura fija, correspondencia entre el sonido y lo que escribe.
- Establecimiento de correspondencia entre el fonema y el grafema con valor sonoro convencional.
- Desarrollo de la lectura y escritura de textos sencillos para recibir y dar información.
- Diferenciación entre texto escrito, dibujo, número y letra.
- Desarrollo de prácticas para el enriquecimiento del vocabulario.
- Parfraseo de textos sencillos.
- Identificación y práctica de normas sociales de convivencia (el respeto del turno de la palabra, expresión de ideas, sentimientos, normas del buen oyente).
- Descubrimiento del sistema alfabético convencional: género y número, uso de las mayúsculas y del punto.
- Identificación, ejercitación y separación de palabras en sílaba y clasificación de las palabras según el número de sílabas.
- Construcción de familia de palabras.
- Escritura de frases y oraciones sencillas.
- Lectura y escritura de vocablos, consonantes y números en otros idiomas.
- Práctica oral del saludo en un idioma indígena.
- Identificación de la necesidad de la comunicación en la familia, la escuela y la comunidad.
- Señalamiento de sustantivos y adjetivos en forma oral y escrita.
- Identificación del propósito de la lectura y la escritura.
- Conocimiento de la literatura venezolana, indígena y universal.
- Conocimiento y práctica de adivinanzas, trabalenguas y cuentos.
- El computador y su uso. Uso del mouse y el teclado. Actividades de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en el manejo de

	<p>computador. Utilización del computador para escribir textos sencillos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación de distintas Tecnologías de la Información y la Comunicación y su uso: radio, televisión, prensa y computador.
	<p>Componente : el lenguaje artístico como elemento de comunicación y expresión de la cultura y vida social.</p>
	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatizaciones de situaciones cotidianas y/o ficticias. • Creación de temas de interés propio a través del dibujo. • Creación de composiciones plásticas, utilizando material de provecho y recursos de la naturaleza. • Expresión de opiniones sobre producciones artísticas. • Diferenciación de sensaciones y emociones, a partir de diversas líneas, colores, formas y texturas. • Uso de técnicas gráficas-plásticas para expresar situaciones y valores sociales. • Identificación de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas. • Expresión de vivencias y emociones a través del juego. • Improvisación de diálogos verbales y no verbales. • Improvisación de escenas teatrales. • Representación de situaciones cotidianas a través de títeres. • Creación de producciones artísticas a través de la música y la danza. • Observación y opinión sobre expresiones artísticas en los medios de comunicación. • Representación de la danza a través de la música tradicional. • Identificación de manifestaciones artísticas de la localidad, región, Nación, a nivel latinoamericano, caribeño y mundial. • Elaboración de dibujos secuenciados para la obtención de la noción de tiempo y espacio. • Sonorización con instrumentos y onomatopeya. • El lenguaje artístico: tipos de línea. Colores primarios y secundarios. Cuerpos geométricos.

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Creación libre.• Educación musical: Lectura y escritura musical, interpretación de canciones populares, tradicionales infantiles y escolares.• Vocalización y entonación del Himno Nacional, regional, institucional y otros.• Ejecución de instrumentos musicales. |
|--|--|

4.5.2- Segundo grado

ÁREA DE APRENDIZAJE: LENGUAJE, COMUNICACIÓN Y CULTURA	Finalidad : que los niños y las niñas desarrollen habilidades y destrezas cognitivas y las capacidades comunicativas para identificar, organizar y entender información proveniente de la realidad y expresen con claridad sus necesidades, intereses, sentimientos e ideas a través de diferentes formas de expresión y comunicación.
	Componente : la comunicación y el lenguaje como expresión social y cultural.
	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación y desarrollo de los procesos de la comunicación: valoración y práctica de las normas de convivencia. • Aplicación de normas de conversación en su ambiente familiar, escolar y comunitario. • Reproducción y producción de juegos de palabras. <i>Don Ramón vende pan pero un perro</i> • Establecimiento del significado social de las palabras. • Seguimiento de instrucciones orales y escritas. • Descripción de elementos del ambiente natural y cultural elaborando pequeñas oraciones o textos. • Argumentación de preguntas y respuestas a partir de lecturas de diversos textos o cuentos. • Dramatización de situaciones cotidianas o ficticias. • Lectura de imágenes y construcción escrita de su significado y secuencia. • Anticipación del contexto a partir de imágenes. • Secuencia cronológicamente la narración de hechos. • Construcción de significados sobre el comportamiento de las personas. • Producción escrita y gráfica a partir de la lectura. • Narración de hechos sobresalientes de la comunidad: leyendas, creencias, costumbres, manifestaciones artísticas, económicas y culturales. • Problematización del significado de palabras, frases y oración. • Construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas.

dicción correcta existe, an en un or

cerca / contiguo de la escuela
cerca - límite de la escuela

*He venido
 Hizo calor
 Hace frío*

<p><i>Kinésico</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Establecimiento de correspondencia entre sonido y grafía con valor sonoro convencional. • Desarrollo de la lectura y escritura para recibir y aportar información. • Diferenciación entre texto, dibujo, número y letra. • Enriquecimiento del vocabulario. • Aplicación del parafraseo de textos cortos y sencillos. • Establecimiento y aplicación de normas sociales de convivencias (el respeto del turno de la palabra, expresión de ideas, sentimientos, normas del buen oyente). • Descubrimiento del sistema alfabético convencional: género y número, uso de las mayúsculas, uso del punto, la separación en sílaba, clasificación de las palabras según el número de sílabas • Elaboración de familia de palabras para la construcción de oraciones. • Diferenciación de sinónimos y antónimos. • Escritura de frases y oraciones sencillas, reconociendo los elementos que conforman una oración: sujeto, verbo y predicado. • Escritura de un artículo en un idioma indígena y otras palabras de uso frecuente. • Reconocimiento y valoración de la comunicación en la familia, la escuela y la comunidad como elemento de socialización y la convivencia. • Utilización de sustantivos y adjetivos para el enriquecimiento del vocabulario. • Reconocimiento del propósito de la lectura y la escritura como formas permanentes de afianzar el hábito lector. • Diferenciación de adivinanzas, trabalenguas y cuentos. • Aplicación de aspectos formales de la escritura: el subrayado, la sangría, uso de la mayúscula, signos de puntuación. • Separación de palabras en sílabas. • Identificación de prefijos y sufijos. • Identificación de diptongos e hiatos. • Utilización del lenguaje no verbal como medio de comunicación.
------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de algunos idiomas indígenas existentes en el territorio nacional. • Lectura y escritura de vocablos: los días de la semana, adjetivos y sustantivos y números en otros idiomas. • Inicio en el manejo de programas de dibujo y barra de menú, teclado y escritorio. Medios didácticos computarizados según los propósitos de los contenidos del grado. • Utilización del computador en el desarrollo de actividades de lectura, escritura y cálculo. • Reconocimiento y utilización del Internet como medio recreativo. Imágenes digitales y el libro electrónico.
	<p>Componente : el lenguaje artístico como elemento de comunicación y expresión de la cultura y vida social.</p>
<p><i>plegada vaso pez</i></p>	<p>Contenidos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dramatización de Obras teatrales: situaciones cotidianas o ficticias. • Narración de hechos sobresalientes de la comunidad: leyendas, creencias, costumbres, manifestaciones artísticas, económicas y culturales. • Construcción de cuentos, poesías y repertorio de canciones venezolanas. • Diferenciación de adivinanzas, trabalenguas y cuentos. • Identificación de la noción de espacio, tiempo, sonido, ritmo y movimiento en las manifestaciones artísticas. • Identificación de manifestaciones artísticas de la localidad. • Identificación y encuentro con cultores populares de la localidad. • Identificación y utilización de elementos y formas de expresión artísticas: línea, color, textura y valor. Círculo cromático. • Creación de dibujos y artesanías como manifestación artística. • Reconocimiento de la radio y la televisión como medios de comunicación para la información y el entretenimiento. • Identificación del sonido y el ritmo en canciones infantiles venezolanas. • Expresión a través de la música y la pintura como manifestaciones artísticas.

	<ul style="list-style-type: none">• Vocalización y entonación del Himno Nacional, regional, institucional y otros.• Ejecución de instrumentos musicales.• Creación y valoración de objetos artesanales con materiales desecho.• Manifestación de ideas a partir de creaciones artísticas.• Participación en diferentes manifestaciones artísticas tradicionales de la cultura latinoamericana y caribeña.• Ejecución de la danza de manera organizada a partir de la práctica.• Ejecución de movimientos a través del uso de diferentes objetos.• Improvisación de producciones artísticas a través de la música.• Interpretación de manifestaciones artísticas provenientes de la identidad venezolana.• Interpretación de instrumentos musicales.• Diferenciación de diferentes tipos de melodías.• Identificación de instrumentos de una banda y una orquesta sinfónica.
--	--

Anexo 2

Currículum Básico Nacional- CBN

Programa de Educación Estética

Primer Grado

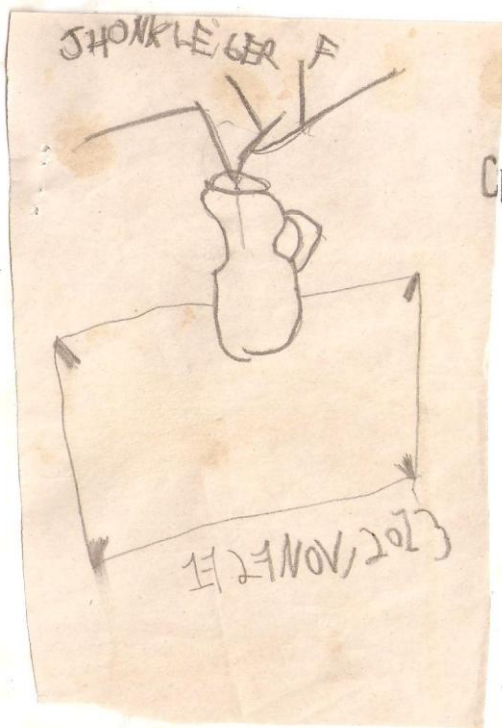
Segundo Grado





República de Venezuela
Ministerio de Educación
Dirección General Sectorial de Educación
Básica, Media, Diversificada y
Profesional
Dirección de Educación Básica

MINISTERIO DE EDUCACION
UCEP
Unidad coordinadora de programas
con organismos multilaterales



Currículo Básico Nacional

Nivel de Educación Básica

Caracas, octubre de 1997



República de Venezuela
Ministerio de Educación
Dirección de Educación Básica

Programa de Educación Estética
Educación Básica. Primera Etapa
Primer grado

12/ago. 1997

Caracas, octubre de 1997

Presentación del área Educación Estética

La Educación Estética por principio no es Educación Artística, no es el estudio de una disciplina artística en particular, no es una parcela de la estética general, ni tampoco es el estudio de la filosofía vista desde la perspectiva de la belleza. Comprender la Educación Estética implica concebirla como la ciencia que investiga el origen y las leyes del desenvolvimiento y la especificación de la sensibilidad objetivada en la creación artística. Sin embargo, sus consideraciones van más allá de la obra de arte, pues estudia la interacción de la obra de arte y la sensibilidad del hombre en una época determinada, los objetos de la naturaleza, los utensilios, herramientas y cualquier otro producto que den sentido y sostenimiento a la vida humana, en la medida en que estas produzcan agrado.

El área Educación Estética comprende diversas formas de expresión como lo plástico, la música y las artes escénicas, En ella se expresan y comunican diversos aspectos de la realidad exterior y del mundo interior del niño. Cada una de estas expresiones emplea elementos comunicativos comunes que conllevan a la libre expresión del pensamiento. La música emplea como elemento material y mediador ciertas cualidades articuladas de la sonoridad, timbre, tono, intensidad, duración y ritmo. La plástica, las imágenes, mediante los ele-

mentos de expresión: línea, color, valor y textura, utiliza medios clásicos y medios tecnológicos como la fotografía, cine, t.v., videos. Las artes escénicas combinan los elementos del gesto corporal, la voz, el espacio y el tiempo escénico.

Mediante esta área el niño reconstruye los contenidos de su experiencia, su pensamiento y su fantasía. Tanto los elementos materiales y mediadores del arte pueden ser entendidos como lenguajes en la medida en que se utilizan códigos con carácter representativo y normativo, y en sentido amplio, lingüístico. Realidades y conceptos como: significante, significado, emisor y receptor, que son comunes a la expresión verbal, pueden ser entendidos como lenguajes. Estos lenguajes se relacionan entre sí, y con el lenguaje verbal y numérico. En la actualidad se reconoce la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal, en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias y sentimientos. Las actividades expresivas se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y para el proceso de socialización. Esta capacidad innata se utiliza para expresar y resolver los problemas de la vida. La Educación Básica está en la obligación de proponer estrategias a fin de potenciar las capacidades necesarias para la realización de dos procesos fundamentales: la per-

cepció
cas y,
mismo

El
nales,
unida
ción, c
tico. I
plia y
corpor
gún el
estos c
Educa
hender
enseña
ca: el
compe
materi
man e:
sentad
artístic
ciones
artístic
símbol
belleza

cepción de las manifestaciones plásticas, musicales y dramáticas y, la expresión de sentimientos e ideas a través de esos mismos medios

El área Educación Estética contempla códigos convencionales, los cuales encierran elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que regulan y limitan la expresión, contribuyendo así a la comprensión del producto artístico. En ellos, la sujeción a convenciones establecidas es amplia y flexible, está abierta a rupturas y a la posibilidad de incorporar convenciones nuevas, ya que estos pueden variar según el momento histórico y las culturas. El conocimiento de estos códigos es uno de los contenidos del área Estética en la Educación Básica. En esa iniciación, los niños han de aprehender significados y valores estéticos. Para ello es necesario enseñarles a captar diferentes niveles de la producción artística: el nivel formal estructural, referido a los elementos compositivos; el nivel técnico material, relativo a los soportes materiales y técnicas que los transforman, ordenan y conforman en unidades de significado y el nivel de contenido representado y expresado en el significado de la obra. El fenómeno artístico es abierto y plural, no sólo por las diferentes realizaciones materiales y de estilos, sino también porque los objetos artísticos a menudo tienen un uso instrumental funcional o simbólico. En todo caso, la capacidad de descubrir valores de belleza en un objeto, en un gesto o en un sonido constituye

uno de los objetivos del área, incorporando un elemento social y cultural importante, ya que es la sociedad la que elabora los códigos de producción artística así como sus significados. En la Educación Básica el alumno ha de comenzar a apreciar tanto el arte como su diversidad y los diferentes valores y significados. Toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural. El acceso a esas representaciones es una manera de acercarse también a los valores y mensajes de las diferentes épocas o sociedades.

Música, plástica y artes escénicas constituyen ámbitos artísticos bien diferenciados que, también en la práctica educativa, deberían distinguirse. Sin embargo, en la Educación Básica quedan integradas en una sola área; lo importante es que se de continuidad al análisis y la reflexión sobre la producción artística. Es necesario señalar, que la música, la plástica y las artes escénicas no deben excluir la iniciación a otras expresiones artísticas como la danza, el ballet, la ópera hasta las propuestas más avanzadas de un espacio escénico cargado de elementos plásticos y sonoros considerando la arquitectura y el urbanismo. Lo importante es despertar en el niño el aprecio por los jardines, las viviendas, edificios públicos, la disposición de las calles e incorporar en distintos modos y medidas, componentes pertenecientes a distintas artes: el espacio, el volumen, la forma, el color, el movimiento del cuerpo, el sonido musical y el ritmo.

199

Bloques de contenido del área Educación Estética

El programa de Educación Estética está conformado por cinco bloques de contenido en la primera etapa de Educación Básica, los cuales mantienen una secuencia fundamentada en el desarrollo evolutivo del niño y la interacción de las tres disciplinas que integran el área: música, artes plásticas y artes escénicas.

DESCRIPCIÓN DE LOS BLOQUES

I.- El movimiento del cuerpo, formas e imágenes

- El cuerpo formas e imágenes (1º grado).
- El movimiento del cuerpo, formas e imágenes (2º grado).
- Desplazamiento del cuerpo, formas e imágenes como medio de expresión y comunicación (3º grado).

Mediante este bloque se pretende que el alumno conozca su cuerpo y lo utilice como medio para expresar ideas y sentimientos a través de la coordinación armónica de sus movimientos, según los esquemas rítmicos. A la vez, sea capaz de compararlo con formas naturales, creadas por el hombre y con imágenes producto de su fantasía.

II.- El ritmo y el sonido en manifestaciones artísticas

- Fuentes sonoras, ritmos y grafismos (1º grado).
- El ritmo y el sonido en representaciones artísticas (2º grado).
- El ritmo, el sonido y el movimiento en manifestaciones artísticas (3º grado).

El estudiante debe identificar y clasificar los diferentes sonidos y los incorporará a su expresión artística a través del gesto, el ritmo, el movimiento y el grafismo como elemento de representación a fin de utilizarlos para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y libre.

III.- Relación tiempo y espacio

- El tiempo y el espacio (1º grado).
- Relación tiempo y espacio (2º grado).
- Tiempo, espacio y volumen (3º grado).

Al finalizar la primera etapa el estudiante debe estar en capacidad de conocer su espacio, relacionarlo con el tiempo y orientarse en él. Al trabajar este bloque el alumno comprenderá

Primer grado

los espacios artísticos mediante el desplazamiento en bailes, juegos teatrales, rondas, en movimientos musicales de acuerdo a la intensidad, velocidad y a la utilización de los espacios plásticos, en atención a los principios de equilibrio, proporción y tensión; así como, se apropiará de la noción de volumen a través del conocimiento de las tres dimensiones: alto, ancho y profundidad.

IV.- Elementos y medios de expresión artística

- La línea, el color, el valor y la textura (1º grado).
- Elementos y medios de expresión artística (2º grado).
- Elementos de expresión plástica, dibujo, pintura, música y artes escénicas (3º grado).

Con el conocimiento y las experiencias de los elementos de expresión plástica: línea, color, valor y textura, se procura que el estudiante adquiera las herramientas necesarias para expresarse plásticamente, reconozca la importancia de estos elementos en un espacio escénico y la libre expresión de experiencias artísticas, mediante la combinación de la música en trabajos creativos. En este bloque se hará énfasis en la distinción de los elementos de las diferentes expresiones artísticas

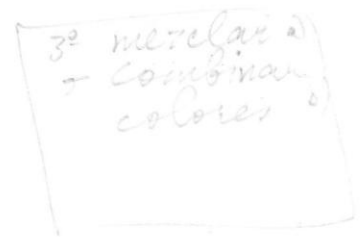


V.- El lenguaje artístico y su cotidianidad

- Los lenguajes artísticos (1º grado). *pintura, sonoridad, líneas, formas, colores, textura*
- Lenguaje artístico y la cotidianidad (2º grado). *color, textura*
- Lenguaje artístico, lo cotidiano y la cultura (3º grado).

Se pretende que el estudiante afiance los conocimientos y experiencias sobre los distintos elementos y medios de expresión artística, los diversos lenguajes artísticos a fin de que los incorpore a su cotidianidad y aprenda a apreciar, valorar, mantener y disfrutar su patrimonio artístico y cultural.

201



Orientaciones para el manejo de los bloques de contenidos

Los bloques de contenido del área de Educación Estética, reúnen una serie de características que deben ser consideradas al momento de diseñar las situaciones de aprendizaje. Estas son:

- Parten del nivel de desarrollo de los alumnos y de sus aprendizajes previos.
- Propician la construcción de aprendizajes significativos a través de la consideración de sus conocimientos y experiencias previas.
- Favorecen la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje.
- Proporcionan situaciones en donde los alumnos se ven en la necesidad de actualizar sus conocimientos.
- Están orientados hacia el logro de conocimientos, procesos y actitudes propias de las distintas expresiones artísticas. Ofrecen los espacios donde el alumno goce de libertad para que desarrolle su capacidad creativa.

Por otra parte, el docente también puede tomar en cuenta:

- -La observación activa y la manipulación de los elementos del entorno, haciendo énfasis en las características de la realidad cercana.
- -El desarrollo de la capacidad de representación a través de actividades dirigidas y de otras más libres que permitan aplicar los procedimientos del área.
- - La importancia de propiciar la motivación del alumno, considerando lo siguiente:
- -Las múltiples posibilidades de expresión de los alumnos al

establecer las relaciones entre los conceptos y procedimientos del área.

- - El estímulo a la creación de formas de expresión muy variadas y el desarrollo de las habilidades básicas relacionadas con las artes.
- -El adecuado equilibrio entre los ejercicios propuestos y el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para llevarlos a cabo, lo cual permite que el esfuerzo realizado y el resultado obtenido se encuentren en consonancia con las expectativas de los educandos.
- -La integración de las disciplinas que comprenden el área, estimula a los alumnos para avanzar en la explicación, la experimentación y el establecimiento de relaciones cada vez más amplias entre los diferentes medios de expresión.
- -El planteamiento lúdico de las actividades, partiendo de situaciones y recursos motivadores como: narraciones, juegos teatrales, danzas, rondas, canciones, formas musicales y los elementos y medios de expresión plástica.
- -El perfil de competencias que el alumno debe manifestar en el saber, el hacer y el ser.

Esta estructuración en forma de bloques, permite una identificación de las principales áreas de tratamiento a contemplar. Es preciso destacar que no existe ningún orden jerárquico en esta presentación. Tampoco se conciben los bloques como unidades aisladas; es necesario integrarlos de manera sistémica en cualquier programa pedagógico.

Bloques de contenido primera etapa área Educación Estética.

PRIMER GRADO

- El cuerpo, formas e imágenes

Música
• Fuentes sonoras, ritmos y grafismos *danza*

- El tiempo y el espacio

- La línea, el color, el valor y la textura

- Los lenguajes artísticos

Observación del entorno artístico

SEGUNDO GRADO

- El movimiento del cuerpo, formas e imágenes

- El ritmo y el sonido en manifestaciones artísticas.

- Relación, tiempo y espacio

- Elementos y medios de expresión artística

- Lenguaje artístico y la cotidianidad

TERCER GRADO

- Desplazamiento del cuerpo, formas e imágenes como medio de expresión y comunicación.

- El ritmo, el sonido y el movimiento en manifestaciones artísticas.

- *Música*
Tiempo, espacio y volumen.

- Elementos de expresión plástica, dibujo, pintura, música, artes escénicas.

- Lenguaje artístico, lo cotidiano y la cultura.

Objetivos generales del área

- Sensibilizar al alumno para que se exprese a través de las artes y analice, critique y disfrute de las mismas; adquiera conocimientos sobre los materiales y medios de expresión de las artes plásticas, musicales y escénicas y desarrollen habilidades y destrezas para su manejo.
- Desarrollar en el alumno habilidades y destrezas que fortalezcan su capacidad creativa y permitan el logro de un individuo sensible a las manifestaciones de las artes plásticas, la música y las artes escénicas.
- Utiliza la voz y el propio cuerpo como instrumento de representación y comunicación plástica, musical y escénica, a fin de contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con el grupo.
- Comprende las capacidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elemento de representación, y las utiliza para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y libre en situaciones de comunicación y juego.
- Explora el ambiente, materiales e instrumentos diversos: musicales, plásticos y de las artes escénicas para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
 - Realiza de forma cooperativa, producciones artísticas que suponen actividades diferenciadas y complementarias en la elaboración de un producto final para el disfrute y goce estético.
 - Conoce, preserva y valora el patrimonio artístico cultural de su estado y la nación, fortaleciendo así la identidad cultural.

Desarrollo de los contenidos

BLOQUE

I. EL MOVIMIENTO DEL CUERPO, FORMAS E IMÁGENES: EL CUERPO FORMAS E IMÁGENES.

GRADO
PRIMERO

CONCEPTUALES

- El cuerpo.
- Partes del cuerpo.
- Esquemas rítmicos.
- Formas naturales.
- Formas creadas por el hombre.
- Formas geométricas.
- Formas e imágenes.
- Imágenes mentales.


CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

- No incluye Dib. fig. humana*
- Discriminación de las partes del cuerpo y su relación con la forma de los objetos de la naturaleza.
 - Utilización de su cuerpo para expresar cuentos, canciones, poesías, bailes tradicionales, dramatizaciones, juegos y rondas.
 - Coordinación de movimientos corporales acorde con juegos, bailes tradicionales, rondas, canciones venezolanas, poesías.
 - Aplicación de esquemas rítmicos en la coordinación de movimientos. *danza y música*
 - Utilización de las distintas formas de articular la voz para favorecer la expresión corporal.
 - Clasificación de la forma: naturales y creadas por el hombre en relación a su entorno y materiales.
 - Comparación de las formas naturales y las creadas por el hombre.
 - Relación de formas naturales, creadas por el hombre y formas geométricas en el entorno.
 - Construcción de formas geométricas: triángulos, cuadrados, rectángulos y círculos con procedimientos sencillos. *Recortar - armar*

ACTITUDINALES

- Valoración de su cuerpo como medio de expresión.
- Valoración de su cuerpo y su relación con el entorno.
- Apreciación de su voz como instrumento comunicacional de su cuerpo.
- Valoración de los movimientos de su cuerpo al realizar bailes, juegos teatrales e interpretar canciones.

CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	ACTITUDINALES
<i>formas musicales: Definición</i> <i>Musica</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de formas musicales en canciones sencillas. • Interpretación de canciones y melodías de acuerdo a formas musicales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecio de su habilidad para construir formas modeladas.
<i>Artes plásticas</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción de formas sencillas mediante el modelado con: plastilina, arcilla, masas preparadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto al trabajo en grupo. • Disfrute de juegos teatrales.
<i>musica de la jirafita</i> <i>el trapezista</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la plasticidad de los materiales modelables en la construcción de formas utilizadas en la confección de títeres. • Comparación entre las formas reales y formas imaginadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demuestra su creatividad en la realización de ejercicios. • Demuestra su creatividad en la elaboración de títeres.
<i>206</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación de cuentos, canciones y poesías para distinguir las imágenes mentales como: la tristeza, la alegría, la lluvia, el viento, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeto las instrucciones en la elaboración de ejercicios en grupo.
<i>DIBUJO (grupal)</i> <i>sin orientación previa</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Realización de ejercicios de dibujo y pintura para representar formas de su ambiente y de su fantasía. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene y cuida su espacio de trabajo.
	<ul style="list-style-type: none"> • Representación gráfica de figuras musicales. 	
	<i>Dibujo libre</i> <i>Pentagrama</i>	

BLOQUE

II. EL RITMO Y EL SONIDO EN REPRESENTACIONES ARTÍSTICAS:
FUENTES SONORAS, RITMOS Y GRAFISMOS.

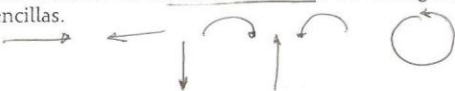
GRADO
PRIMERO

ritmo, auditiva
CONCEPTUALES

CONTENIDOS
PROCEDIMENTALES

ACTITUDINALES

- Fuentes sonoras ✓
- Sonidos naturales. ✓
- Cualidad de los sonidos: variables e invariables, largos, cortos, alternos.
- Ritmo corporal: Secuencias rítmicas, timbre.
- Grafismo: El ritmo en el dibujo y la pintura. *con música p.*
- El ritmo en representaciones plásticas: móviles, plegados. *mov. plegados lámpara chinta la mariposa serpentinas cintas que ondean con las manos y brazos.*

- Identificación de diferentes sonidos naturales: el viento, la lluvia, los truenos, las gotas de agua, el trinar de los pajaros.
- Clasificación de los diferentes sonidos de acuerdo a su cualidad: variables e invariables, cortos, largos y alternos.
- Identificación de secuencias rítmicas en coreografías sencillas. 
- Expresión de secuencias rítmicas en movimientos corporales a través de bailes y canciones, así como la voz al hablar, cantar, dramatizar.
- Reconocimiento de secuencias rítmicas en instrumentos sonoros de acuerdo a materiales utilizados.

- Curiosidad por explorar e indagar las diferentes fuentes sonoras.
- Sensibilidad e interés por escuchar los diferentes sonidos.
- Valoración de la capacidad expresiva de secuencias rítmicas con movimientos corporales, en canciones y bailes.
- Aprecio por la voz al hablar y dramatizar.
- Disfrute al realizar técnicas de respiración y vocalización. *conciencia inhalar ✓ expirar ✓*

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

PROCEDIMENTALES

ACTITUDINALES

- ales.
- Reconocimiento del timbre de acuerdo a la intensidad (agudo, grave), al cantar y escuchar melodías.
 - Comparación de la voz de los niños, la mujer y el hombre para identificar el timbre.
 - Realización de técnicas de respiración y vocalización para ejercitar la voz.
 - Reconocimiento del grafismo como la manera de representar una palabra o una expresión artística.
 - Identificación del ritmo en el dibujo, mediante el trazo de líneas en diferentes direcciones: arriba, abajo, derecha, izquierda, delante, detrás.
 - Realización de grafismos combinando líneas rectas, curvas onduladas, en zigzag para crear ritmos.
 - Reconocimiento del ritmo en la pintura a través del color, contrastes de colores, colores semejantes, colores alternos, mezcla de colores primarios entre sí.
 - Expresión del ritmo a través del lenguaje plástico: contrastes de colores, líneas, texturas, formas y tamaños.
 - Realización de móviles con materiales sonoros de formas grandes, pequeñas, iguales, semejantes, diferentes, para establecer ritmos.
 - Identificación de formas plegadas para establecer el ritmo en los diferentes dobles del papel.

- Sensibilidad y creatividad al realizar ejercicios lineales y de color.
- Demostrar su creatividad al construir móviles y formas plegadas.
- Participación activa en los juegos teatrales y dramatizaciones.
- Aceptación de las normas de participación en actividades lúdicas.

208

Conoc. previos ✓
y en la composición plástica.

Conocimiento mediante ejercicios previos.



plegado y planos tridimensionales.

Ver M. Montessori
Archivo de colores
telas, cintas
cuerdas, hilos

Propos.
Agrupar trabajo y modelos.
Cambiar de grupo para experimentos y otros modelos: formas y colores.

CONCEPTUALES

CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

ACTITUDINALES

- Realización de formas plegadas grandes, pequeñas, semejantes y diferentes para representar ritmos.
- Aplicación del ritmo en la palabra oral y escrita como elemento de entonación en poemas, cuentos y diálogos.
- Expresión del ritmo y la intensidad en juegos teatrales y dramatizaciones.

1 misma expresión oral:
hablar pausado,
rápido,
alto, bajo,
señas

BLOQUE
III. RELACIÓN TIEMPO Y ESPACIO:
EL TIEMPO Y EL ESPACIO.

GRADO
PRIMERO

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Exploración del espacio.
- Relaciones de tiempo.
- Relaciones entre el tiempo y el espacio.
- Orientación espacial.
- Iniciación en el concepto de volumen.
- Formas planas y volumétricas.
- Dimensiones: alto, ancho y profundo.
- Desplazamiento en el espacio.

PROCEDIMENTALES

- Ubicación de objetos en el espacio de acuerdo a posición y orientación: abajo, debajo, arriba, encima, izquierda, derecha, detrás, delante, adentro, afuera, al fondo, etc.
- Realización de cambios de posición y orientación en bailes, danzas, juegos filas, rondas, para ubicarse en el espacio.
- Determinación de las nociones de tiempo antes y después en ejercicios de desplazamiento.
- Aplicación de nociones espaciales grande, pequeño, arriba, abajo, delante, detrás, para establecer relaciones de tamaño y direccionalidad.
- Orientación en el espacio bidimensional y tridimensional mediante actividades de juego.
- Determinación de la ubicación espacial de un cuerpo con respecto a otro: semejanza, diferencia, distancia, sobreposición.

ACTITUDINALES

- Sensibilidad al ubicar objetos en el espacio de acuerdo a orientación y posición.
- Valoración del espacio y el tiempo en la realización de ejercicios de desplazamiento.
- Gusto al compartir las experiencias con el grupo.
- Demostrar su creatividad al realizar ejercicios de dibujo relacionados con el espacio de acuerdo a equilibrio, proporción y tensión.
- Ampliación del vocabulario al incorporar al lenguaje términos geométricos.

210

CONCEPTUALES

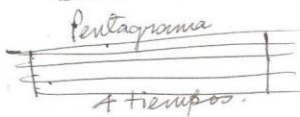
- Ubicación espacial.
- Movimientos espaciales.

CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

- Observación y dibujo de cuerpos que guarden relación de equilibrio, proporción y tensión.
- Clasificación de formas de su entorno de acuerdo a su ubicación en el espacio en: naturales, planas, bidimensionales, tridimensionales.
- Construcción de formas geométricas planas con procedimientos sencillos.
- Realización de ejercicios de desplazamientos temporo-espaciales para aplicarlos en juegos, bailes, danzas y dramatizaciones.
- Identificación de la intensidad y velocidad de los movimientos con la música tradicional y popular.
- Reconocer el movimiento y la intensidad en audiciones musicales.



torcer un cordón | *1 niño en cada extremo torcer hacia*
Otro niño sostiene el centro y dobla su derecha suelta
se observa torsión del cordón acortamiento de longitud ini



1 diapasón

ACTITUDINALES

- Disfruta al realizar ejercicios de desplazamiento en juegos, bailes, danzas y dramatizaciones.
- Respeto por el trabajo en grupo e individual.
- Valoración de la música tradicional y popular en audiciones musicales.
- Valoración de la ciencia y la tecnología en la construcción de instrumentos para medir el tiempo y la orientación.

reloj de arena
período de tiempo
 Bújula 
 reloj 
Tener siempre un reloj en el salón.

BLOQUE
IV. ELEMENTOS Y MEDIOS DE EXPRESION ARTÍSTICA:
LA LINEA, EL COLOR, EL VALOR Y LA TEXTURA.

GRADO
PRIMERO

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- La línea.
- Clasificación de la línea.
- El color.
- Mezcla de colores. Colores primarios y secundarios.
- Valor. Luces. Sombras.
- Texturas. Táctiles y visuales

PROCEDIMENTALES

- Determinar la presencia de la línea en las aristas de los diferentes objetos del aula.
- Identificación de la línea que configura los objetos del aula y del entorno para clasificarlas en líneas rectas, mixtas, onduladas, horizontales, verticales.
- Valorización de la línea mediante diferentes trazos: gruesos, finos, puntos, y variadas direcciones.
- Realización de dibujos de objetos a partir de la línea como elemento de expresión.
- Realización de trazos lineales con secuencias rítmicas acompañando la actividad con música para coordinar movimientos.
- Trazado de líneas horizontales para construir un pentagrama.
- Observación de los objetos del aula, plantas, flores para diferenciar los colores que les caracterizan.

ACTITUDINALES

- Valoración de la línea el color la textura, luces y sombras en los objetos que nos rodean.
- Valoración de la importancia de la luz y el color para apreciar la belleza de nuestro ambiente.
- Disfrute al participar en las representaciones de bailes y danzas.
- Originalidad al crear cuentos y canciones.
- Apreciación por el trabajo artístico propio y del grupo.

CONCEPTUALES

CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento de los colores primarios: amarillo, azul, rojo, como colores puros.
- Identificación de los colores del arco iris como colores luz.
- Ejercitación de mezclas de colores para lograr los colores del arco iris.
- Realización de ejercicios aplicando materias colorantes para lograr las mezclas de colores .
- Realización de ejercicios utilizando las manos y otros recursos impregnados de colores para imprimir sobre papel.
- Creación de cuentos y canciones acerca del arco iris y sus colores.
- Realización de experiencias iluminando objetos lateralmente para que produzca sombras.
- Identificación de la luz en los objetos del aula y las sombras que proyecta.
- Utilización de témpera negra y blanca para lograr el gris mediante la mezcla.

ACTITUDINALES

- Manifestación de solidaridad y cooperación con los compañeros.
- Mantenimiento y aseo del ambiente de trabajo.

213

CONCEPTUALES

CONTENIDOS

PROCEDIMENTALES

ACTITUDINALES

- Conversaciones acerca de la luz y la sombra para representarla gráficamente.
- Observación de los objetos del aula y de su entorno para diferenciar las texturas mediante la vista y el tacto.
- Identificación de la textura de los objetos observados mediante el tacto.
- Manipulación de materiales diversos para apreciar su textura.
- Realización de ejercicios a partir de materiales diversos: telas, semillas, arena y cartón para representar texturas.
- Reconocimiento de la línea, el color, texturas e iluminación en la representación de danza y bailes en un espacio escénico.

BLOQUE
V. EL LUGAR
LOS LUGARES

• Le

• Fe

• M

BLOQUE
V. EL LENGUAJE ARTÍSTICO Y SU COTIDIANIDAD:
LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS.

GRADO
PRIMERO

CONTENIDOS

CONCEPTUALES

- Lenguaje artístico.
- Formas de expresión.
- Medios de expresión

- Reconocimiento de diversos elementos del lenguaje plástico, musical y escénico, en manifestaciones artísticas.
- Expresión de ideas a través del dibujo, la pintura, el modelado, la impresión.
- Expresión de ideas a través de narración de cuentos, interpretación de canciones, poesías, juegos teatrales para integrar los lenguajes artísticos.
- Incorporación de los lenguajes artísticos: cantar, bailar, danzar, escenificar, dramatizar, pintar, modelar, imprimir, y plegar como formas de expresión.
- Identificación de las diversas formas de expresión en las manifestaciones artísticas.
- Reconocimiento de las diferencias entre lenguaje artístico y los medios de expresión utilizados en las distintas disciplinas artísticas: música, artes plásticas y artes escénicas para expresarse libremente.
- Reconocimiento del patrimonio artístico cultural en los bailes, música, danzas y juegos teatrales de su comunidad para mantenerlos y preservarlos.
- Reconocimiento de artistas plásticos de la localidad para compartir sus experiencias.

ACTITUDINALES

- Aprecio por los recursos que se utiliza para expresarse artísticamente.
- Valoración del trabajo artístico.
- Respeto a las tradiciones.
- Valoración del patrimonio artístico cultural.
- Disfrute de las manifestaciones artísticas culturales.

215

Relación de competencias e indicadores de evaluación

COMPETENCIAS

- Identifica las partes de su cuerpo y las relaciona con formas naturales creadas por el hombre.

216


- Reconoce secuencias rítmicas en sonidos producidos por elementos naturales, instrumentos y los representa gráficamente.

INDICADORES

- Reconoce las partes de su cuerpo y sus funciones.
- Relaciona las partes de su cuerpo con formas naturales de su ambiente.
- Diferencia formas naturales de formas geométricas.
- Construye formas geométricas con procedimientos sencillos.
- Interpreta canciones sencillas en atención a figuras musicales.
- Representa gráficamente formas naturales creadas por el hombre e imaginarias.
- Manifiesta interés al expresarse con su cuerpo.
- Manifiesta sentimientos, emociones y deseos al expresarse con su voz, gestos y movimientos.
- Participa activamente en la narración de cuentos, interpretación de canciones, poesías, danzas tradicionales, dramatizaciones, juegos y rondas.
- Dibuja formas a partir de narración de cuentos, fábulas,...
- Identifica sonidos naturales producidos por pájaros, viento, lluvia, truenos y los compara con los sonidos de objetos creados por el hombre.
- Clasifica sonidos atendiendo a su cualidad (cortos, largos, alternos).
- Reconoce el timbre de acuerdo a su intensidad: agudo o grave, al escuchar instrumentos sonoros, canciones y voces de niños, mujeres y hombres.
- Representa el ritmo a través del dibujo mediante líneas curvas, rectas, zig zag,...
- Representa el ritmo en la pintura mediante contrastes de colores.
- Construye móviles con materiales de diferentes formas y sonoridad.

- Se c
sen
tien
tur.
escé

COMPETENCIAS

- Se orienta en el espacio y representa relaciones espaciales de tiempo a través del dibujo, la pintura, la música y las artes escénicas.

INDICADORES

- Construye formas de papel mediante el plegado.
 - Identifica el ritmo en la palabra oral y escrita.
 - Expresa el ritmo al cantar, bailar y dramatizar.
 - Muestra interés para expresar el ritmo a través del dibujo y la pintura.
 - Disfruta al expresar secuencias rítmicas a través de gestos y movimientos.
 - Colabora espontáneamente en juegos teatrales y dramatización.
 - Acepta y aplica normas en la realización de actividades.
- ⑧ Ubica objetos en el espacio de acuerdo a posición y orientación (arriba, abajo, delante, detrás...)
- Establece relaciones de tiempo (antes, después,...)
 - Ubica objetos en el espacio en atención a distancia, sobreposición.
- ⑪ Representa gráficamente los principios de equilibrio y proporción (peso, tamaño, semejanzas, diferencias,...)
- Clasifica formas (naturales, bidimensionales y tridimensionales) de su entorno de acuerdo a su ubicación en el espacio.
 - Construye formas geométricas planas.
 - Realiza movimientos de desplazamiento temporo espaciales en juegos, bailes, danzas y dramatizaciones.
 - Identifica movimientos musicales atendiendo a la intensidad y velocidad.
 - Expresa sentimientos y vivencias relacionadas con actividades temporo espaciales en situaciones de juegos, bailes, ...
 - Incorpora elementos nuevos en la realización de actividades espacio-temporales.
 - Muestra interés por la realización de ejercicios de desplazamiento en juegos, danzas, dramatizaciones,...

217

COMPETENCIAS

- Utiliza los elementos de expresión plástica en expresiones artísticas.

INDICADORES

- Identifica la línea en la configuración de objetos de su entorno.
- Clasifica las líneas de acuerdo, a su estructura y posición en el espacio (curvas, mixtas, rectas,...)
- Valoriza la línea mediante trazos gruesos, finos, puntos.
- Elabora composiciones lineales con secuencias rítmicas al compás de la música.
- Construye un pentagrama.
- Diferencia por el color los objetos de su entorno.
- Identifica los colores primarios y secundarios en objetos de su entorno.
- Mezcla los colores en ejercicios libres.
- Observa la sombra que proyectan los objetos.
- Representa gráficamente formas y luces en los objetos.
- Observa objetos de su entorno y diferencia su textura mediante la vista y el tacto.
- Representa texturas con diferentes materiales (telas, semillas, arena,...)
- Reconoce los elementos de expresión plástica en espacios escénicos.
- Disfruta al apreciar y participar en expresiones artísticas y bailes.
- Crea cuentos sobre el arcoiris.
- Incorpora otros elementos en composiciones artísticas.
- Colabora con sus compañeros en la realización de trabajos artísticos.
- Manifiesta confianza en sí mismo al realizar trabajos artísticos.
- Reconoce el patrimonio artístico cultural de su localidad.

- Clasific

COMPETENCIAS

- Clasifica e incorpora a su cotidianidad el lenguaje artístico.

INDICADORES

- Identifica los elementos del lenguaje plástico musical y escénico.
- Establece diferencias entre formas, materiales y medios de expresión utilizados en música, artes plásticas y artes escénicas.
- Reconoce y aprecia su patrimonio artístico cultural.
- Utiliza material de desecho en las composiciones plásticas, escénicas y musicales.
- Se expresa a través de sus producciones artísticas (dramatización, música, dibujo y pintura).
- Acepta y valora los aportes de otros en la realización de trabajos artísticos.

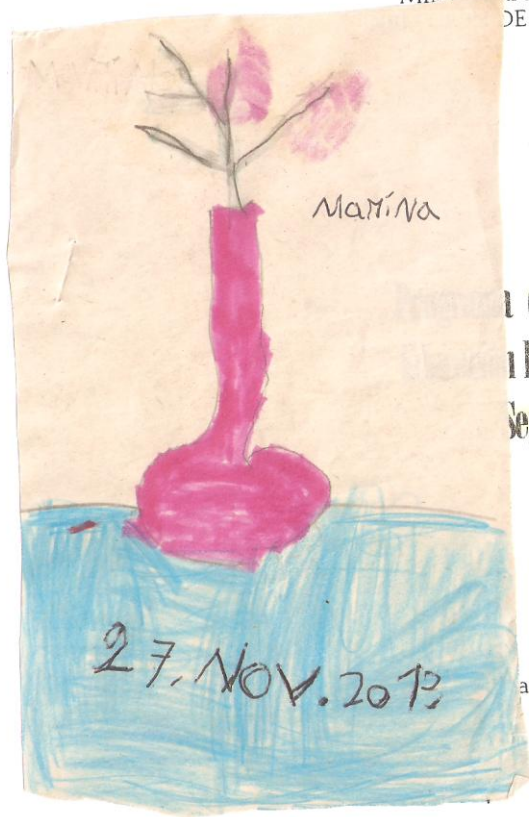
219

Bibliografía

220

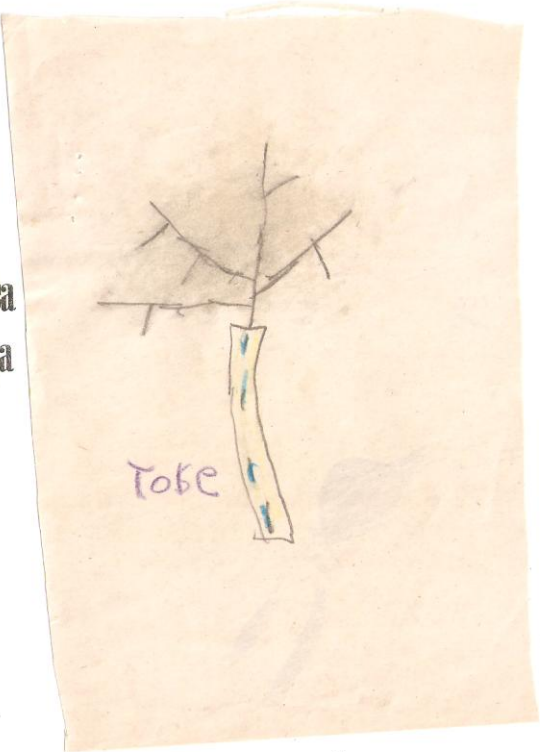
- ARETZ, I. (1970). **Manual de floklore**. Monte Ávila editores S.A. Caracas. Venezuela.
- BARNECHEA, A. y REQUENA, R. (1969). **Colores y formas en el Espacio**. Segundo Anaya. Serie Cátedra. Salamanca. España.
- COLL, C. y otros. (1995). **Los Contenidos en la Reforma**. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Editorial Santillana. Madrid, España.
- CÓRDOBA, V. (s.f.). **Historia y Modo de Vida**. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- DOOROTHEE, P. J. (1992). **La Música en la Educación Preescolar**. Editorial Rey. Bogotá. Colombia.
- MADRIZ, A. y RODRIGUEZ, A. (1973). Conceptos Básicos sobre "Artes Visuales". Segunda Edición. Caracas. Venezuela.
- PACHECO, M. y PACHECO, M. (1992-93). **Herramienta 3**. Educación Estética Tercer Grado. Editorial Excelencia C.A. Caracas. Venezuela.
- PARRAMON, J. (1970). **Así se Compone un Cuadro**. Instituto Parramon. Quinta Edición. Barcelona. España.
- PERALTA, M. (1993). **Música 1º, 2º, 3º, grado**. Primera Etapa de Educación Básica. Ediciones Cobo. Caracas. Venezuela.
- RUNES, H. (s.f.). **Enciclopedia de las Artes**. A.H., I-Z. Tomo I, Tomo II, Editorial Argos S.A. Barcelona. España.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ. (1987). **Artes Plásticas**. Módulo Introductorio y Módulo I. Manual de Lecturas. Vice Rectorado Académico. Programa de Servicios Académicos. Caracas. Venezuela.
- ZEVI, B. (1963). **Saber ver la Arquitectura**. Ensayo sobre la Interpretación Arquitectónica. Editorial Poseidón. Cuarta Edición. Buenos Aires. Argentina.
- _____ (1972). **Artes Plásticas y Educación Artística I, II, III**. Editorial Magisterio. S.A. Caracas. Venezuela.
- _____ (s.f.). **Introducción a la Música. Salvat I y II**. Enciclopedia Los Grandes Compositores. Salvat S.A. Pamplona. España.
- _____ (1974). **Teoría de la Imágen**. Biblioteca Salvat G. T. de Grandes Temas. Editorial Salvat S.A. Barcelona. España.

23 pag.



de Educación Estética
Básica Primera Etapa
Segundo Grado

as, octubre 1997



Presentación del Área de Educación Estética

La Educación Estética por principio no es Educación Artística, no es el estudio de una disciplina artística en particular, no es una parcela de la estética general, ni tampoco es el estudio de la filosofía vista desde la perspectiva de la belleza. Comprender la Educación Estética implica concebirla como la ciencia que investiga el origen y las leyes del desenvolvimiento y la especificación de la sensibilidad objetivada en la creación artística. Sin embargo, sus consideraciones van más allá de la obra de arte y la sensibilidad del hombre en una época determinada, los objetos de la naturaleza, los utensilios, herramientas y cualquier otro producto que den sentido y sostenimiento a la vida humana, en la medida en que éstos produzcan agrado.

El área Educación Estética comprende diversas formas de expresión como lo plástico, la música y las artes escénicas. En ella se expresan y comunican diversos aspectos de la realidad exterior y del mundo interior del niño. Cada una de estas expresiones emplea elementos comunicativos comunes que conllevan a la libre expresión del pensamiento. La música emplea como elemento material y mediador ciertas cualidades articuladas de la sonoridad, timbre, tono, intensidad, duración y ritmo. La plástica, las imágenes, mediante los elementos de expresión: línea, color, valor y textura, utiliza medios clásicos y medios tecnológicos como la fotografía, cine, t.v., videos. Las artes escénicas combinan los elementos del gesto corporal, la voz, el espacio y el tiempo escénico.

Mediante esta área el niño reconstruye los contenidos de su experiencia, su pensamiento y su fantasía. Los elementos materiales y mediadores del arte pueden ser entendidos como lenguajes en la medida en que se utilizan códigos con carácter representativo y normativo, y en sentido amplio, lingüístico.

Realidades y conceptos como: significante, significado, emisor y receptor, que son comunes a la expresión verbal, pueden ser entendidos como lenguajes. Estos lenguajes se relacionan entre sí, y con el lenguaje verbal y numérico. En la actualidad se reconoce la importancia de los lenguajes artísticos en el desarrollo personal, en la expresión y comunicación de los pensamientos, experiencias y sentimientos. Las actividades expresivas se consideran fundamentales para el desarrollo de la capacidad creadora y para el proceso de socialización.

Esta capacidad innata se utiliza para expresar y resolver los problemas de la vida. La Educación Básica está en la obligación de proponer estrategias a fin de potenciar las capacidades necesarias para la realización de dos procesos fundamentales: la percepción de las manifestaciones plásticas, musicales y dramáticas y, la expresión de sentimientos e ideas a través de esos mismos medios.

El área Educación Estética contempla códigos convencionales, los cuales encierran elementos formales y normativos, unidades, principios y reglas que regulan y limitan la expresión, contribuyendo así a la comprensión del producto artístico. En ellos, la sujeción a convenciones establecidas es amplia.

y flexible, está abierta a rupturas y a la posibilidad de incorporar convenciones nuevas, ya que estos pueden variar según el momento histórico y las culturas. El conocimiento de estos códigos es uno de los contenidos del área Estética en la Educación Básica. En esa iniciación, los niños han de aprehender significados y valores estéticos. Para ello es necesario enseñarles a captar diferentes niveles de la producción artística: el nivel formal estructural, referido a los elementos compositivos; el nivel técnico material, relativo a los soportes materiales y técnicas que los transforman, ordenan y conforman en unidades de significado y el nivel de contenido representado y expresado en el significado de la obra. El fenómeno artístico es abierto y plural, no sólo por las diferentes realizaciones materiales y de estilos, sino también porque los objetos artísticos a menudo tienen un uso instrumental funcional o simbólico. En todo caso, la capacidad de descubrir valores de belleza en un objeto, en un gesto o en un sonido constituye uno de los objetivos del área, incorporando un elemento social y cultural importante, ya que es la sociedad la que elabora los códigos de producción artística así como sus significados. En la Educación Básica el alumno ha de comenzar a apreciar tanto el arte como su diversidad y los

diferentes valores y significados. Toda representación artística tiene un significado que se extrae de su contexto histórico cultural. El acceso a esas representaciones es una manera de acercarse también a los valores y mensajes de las diferentes épocas o sociedades.

Música, plástica y artes escénicas constituyen ámbitos artísticos bien diferenciados que, también en la práctica educativa, deberían distinguirse. Sin embargo, en la Educación Básica quedan integradas en una sola área; lo importante es que se de continuidad al análisis y la reflexión sobre la producción artística. Es necesario señalar, que la música, la plástica y las artes escénicas no deben excluir la iniciación a otras expresiones artísticas como la danza, el ballet, la ópera hasta las propuestas más avanzadas de un espacio escénico cargado de elementos plásticos y sonoros considerando la arquitectura y el urbanismo. Lo importante es despertar en el niño el aprecio por los jardines, las viviendas, edificios públicos, las calles e incorporar en distintos modos y medidas, componentes pertenecientes a distintas artes: el espacio, el volumen, la forma, el color, el movimiento del cuerpo, el sonido musical y el ritmo.

207



Bloques de Contenido del Área de Educación Estética

El programa de Educación Estética está conformado por cinco bloques de contenido en la primera etapa de Educación Básica, los cuales mantienen una secuencia fundamentada en el desarrollo evolutivo del niño y la interacción de las tres disciplinas que integran el área: música, artes plásticas y artes escénicas.

DESCRIPCIÓN DE LOS BLOQUES

I.- El movimiento del cuerpo, formas e imágenes

- 208
- El cuerpo formas e imágenes (1º grado).
 - El movimiento del cuerpo, formas e imágenes (2º grado).
 - Desplazamiento del cuerpo, formas e imágenes como medio de expresión y comunicación (3º grado).

Mediante este bloque se pretende que el alumno conozca su cuerpo y lo utilice como medio para expresar ideas y sentimientos a través de la coordinación armónica de sus movimientos, según los esquemas rítmicos. A la vez, sea capaz de compararlo con formas naturales, creadas por el hombre y con imágenes producto de su fantasía.

II.- El ritmo y el sonido en manifestaciones artísticas

- Fuentes sonoras, ritmos y grafismos (1º grado).
- El ritmo y el sonido en representaciones artísticas (2º grado).
- El ritmo, el sonido y el movimiento en manifestaciones artísticas (3º grado).

El estudiante debe identificar y clasificar los diferentes sonidos y los incorporará a su expresión artística a través del gesto, el ritmo, el movimiento y el grafismo como elemento de representación a fin de utilizarlos para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y libre.

III.- Relación tiempo y espacio

- El tiempo y el espacio (1º grado).
- Relación tiempo y espacio (2º grado).
- Tiempo, espacio y volumen (3º grado).

Al finalizar la primera etapa el estudiante debe estar en capacidad de conocer su espacio, relacionarlo con el tiempo y orientarse en él. Al trabajar este bloque el alumno comprenderá los espacios artísticos mediante el desplazamiento en bailes, juegos teatrales, rondas, en movimientos musicales de acuerdo a la intensidad, velocidad y a la utilización de los espacios plásticos, en atención a los principios de equilibrio, proporción y tensión; así como, se apropiará de la noción de volumen a través del conocimiento de las tres dimensiones: alto, ancho y profundidad.

IV.- Elementos y medios de expresión artística

- La línea, el color, el valor y la textura (1º grado).
- Elementos y medios de expresión artística (2º grado).
- Elementos de expresión plástica, dibujo, pintura, música y artes escénicas (3º grado).

Con el conocimiento y las experiencias de los elementos de expresión plástica: línea, color, valor y textura, se procura que el estudiante adquiriera las herramientas necesarias para expresarse plásticamente, reconozca la importancia de estos elementos en un espacio escénico y la libre expresión de experiencias artísticas, mediante la combinación de la música en trabajos creativos. En este bloque se hará énfasis en la distinción de los elementos de las diferentes expresiones artísticas.

V.- El lenguaje artístico y su cotidianidad

- Los lenguajes artísticos (1º grado).
- Lenguaje artístico y la cotidianidad (2º grado).
- Lenguaje artístico, lo cotidiano y la cultura (3º grado).

Se pretende que el estudiante afiance los conocimientos y experiencias sobre los distintos elementos y medios de expresión artística, los diversos lenguajes artísticos a fin de que los incorpore a su cotidianidad y aprenda a apreciar, valorar, mantener y disfrutar su patrimonio artístico y cultural.

209

Orientaciones para el manejo de los Bloques de Contenido

Los bloques de contenido del área de Educación Estética, reúnen una serie de características que deben ser consideradas al momento de diseñar las situaciones de aprendizaje. Estas son:

- Parten del nivel de desarrollo de los alumnos y de sus aprendizajes previos.
- Propician la construcción de aprendizajes significativos a través de la consideración de sus conocimientos y experiencias previas.
- 210 ● Favorecen la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje.
- Proporcionan situaciones en donde los alumnos se ven en la necesidad de actualizar sus conocimientos.
- Están orientados hacia el logro de conocimientos, procesos y actitudes propias de las distintas expresiones artísticas.
- Ofrecen los espacios donde el alumno goce de libertad para que desarrolle su capacidad creativa.

Por otra parte, el docente también puede tomar en cuenta:

- La observación activa y la manipulación de los elementos del entorno, haciendo énfasis en las características de la realidad cercana.
- El desarrollo de la capacidad de representación a través de actividades dirigidas y de otras más libres que permitan aplicar los procedimientos del área.
- La importancia de propiciar la motivación del alumno, considerando lo siguiente:

-Las múltiples posibilidades de expresión de los alumnos al establecer las relaciones entre los conceptos y procedimientos del área.

- El estímulo a la creación de formas de expresión muy variadas y el desarrollo de las habilidades básicas relacionadas con las artes.

-El adecuado equilibrio entre los ejercicios propuestos y el desarrollo de habilidades y destrezas necesarias para llevarlos a cabo, lo cual permite que el esfuerzo realizado y el resultado obtenido se encuentren en consonancia con las expectativas de los educandos.

-La integración de las disciplinas que comprenden el área, estimula a los alumnos para avanzar en la explicación, la experimentación y el establecimiento de relaciones cada vez más amplias entre los diferentes medios de expresión.

-El planteamiento lúdico de las actividades, partiendo de situaciones y recursos motivadores como: narraciones, juegos teatrales, danzas, rondas, canciones, formas musicales y los elementos y medios de expresión plástica.

-El perfil de competencias que el alumno debe manifestar en el saber, el hacer y el ser.

Esta estructuración en forma de bloques, permite una identificación de las principales áreas de tratamiento a contemplar. Es preciso destacar que no existe ningún orden jerárquico en esta presentación. Tampoco se conciben los bloques como unidades aisladas; es preciso integrarlos de manera sistémica en cualquier programa pedagógico.

Bloques de Contenido del Área de Educación Estética

PRIMER GRADO

- El cuerpo, formas e imágenes
- Fuentes sonoras, ritmos y grafismos
- El tiempo y el espacio
- La línea, el color, el valor y la textura
- Los lenguajes artísticos

SEGUNDO GRADO

- El movimiento del cuerpo, formas e imágenes
- El ritmo y el sonido en manifestaciones artísticas
- Relación, tiempo y espacio
- Elementos y medios de expresión artística
- Lenguaje artístico y la cotidianidad

TERCER GRADO

- Desplazamiento del cuerpo, formas e imágenes como medio de expresión y comunicación.
- El ritmo, el sonido y el movimiento en manifestaciones artísticas.
- Tiempo, espacio y volúmen
- Elementos de expresión plástica, dibujo, pintura, música, artes escénicas
- Lenguaje artístico, lo cotidiano y la cultura

Objetivos Generales del Area

- Sensibilizar al alumno para que se exprese a través de las artes, analice, critique y disfrute de las mismas; adquiera conocimientos sobre los materiales y medios de expresión de las artes plásticas, musicales y escénicas y desarrollen habilidades y destrezas para su manejo.
- Desarrollar en el alumno habilidades y destrezas que fortalezcan su capacidad creativa y permitan el logro de un individuo sensible a las manifestaciones de las artes plásticas, la música y las artes escénicas.
- Utiliza la voz y el propio cuerpo como instrumento de representación y comunicación plástica, musical y escénica, a fin de contribuir con ello al equilibrio afectivo y la relación con el grupo.
- Comprende las capacidades del sonido, la imagen, el gesto y el movimiento como elementos de representación, a fin de utilizarlas para expresar ideas, sentimientos y vivencias de forma personal y libre en situaciones de comunicación.
- Explora el ambiente, materiales e instrumentos diversos: musicales, plásticos y de las artes escénicas para conocer sus propiedades y posibilidades de utilización con fines expresivos, comunicativos y lúdicos.
- Realiza de forma cooperativa, producciones artísticas que suponen actividades diferenciadas y complementarias en la elaboración de un producto final para el disfrute y goce estético.

Conoce, preserva y valora el patrimonio artístico cultural de su estado y su nación, fortaleciendo así la identidad nacional.

Desarrollo de los Bloques Contenidos

BLOQUE
I - EL MOVIMIENTO DEL CUERPO, FORMAS E IMÁGENES.

GRADO
SEGUNDO GRADO

CONCEPTUALES

- Esquema corporal.
- Coordinación de los movimientos corporales.
- Relación de su cuerpo con las formas naturales.
- Características de las formas.
- Imágenes.

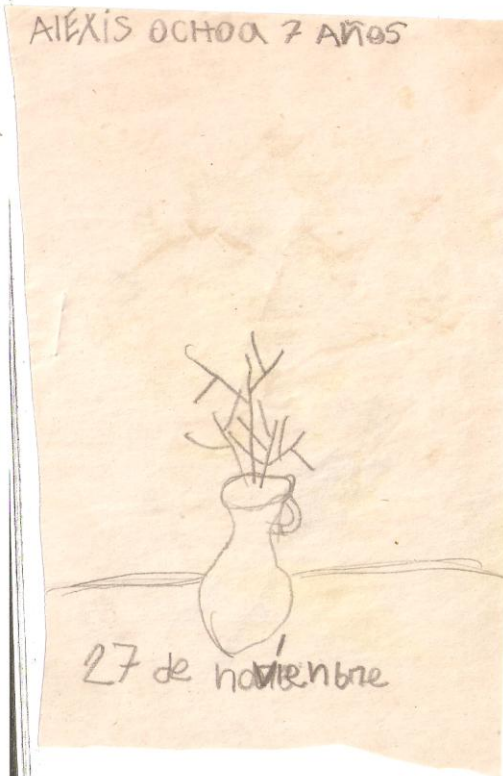
CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento del cuerpo como un todo armónico estructurado.
- Utilización de los movimientos corporales para interpretar bailes tradicionales, populares, juegos y coreografías sencillas.
- Aplicación de los esquemas rítmicos para coordinar los movimientos del cuerpo en forma armónica.
- Identificación de las partes del cuerpo y su lateralidad mediante juegos de motricidad y canciones que tengan relación con el cuerpo.
- Utilización de las manos y los pies para marcar el ritmo en canciones y audiciones musicales.
- Articulación de la voz para emitir sonidos e interpretar canciones.
- Realización de ejercicios de respiración, relajación y vocalización para interpretar canciones, poesías, dramatizaciones, .
- Comparación de su cuerpo con el de otros niños, para diferenciarlo de otros seres vivos.

ACTITUDINALES

- Valoración de su cuerpo como medio para expresar su capacidad creativa.
- Apreciación de su voz como instrumento comunicacional de su cuerpo
- Disfruta de su participación en juegos creativos. *23*
- Respeto por la actividad artística propia y del grupo.
- Sigue normas e instrucciones en la elaboración de ejercicios de movimientos.
- Valoración del trabajo en la construcción de títeres.
- Mantiene y cuida su ambiente de trabajo.

CONCEPTUALES



CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Identificación de formas presentes en el aula, casa, y entorno para determinar sus características: peso, tamaño y configuración.
- Identificación de la proporción grande, pequeño, mediano, alto, bajo, ancho, largo en relación a la forma.
- Construcción de formas para clasificarlas y organizarlas de acuerdo a la proporción.
- Organización de filas, rondas y parejas en relación al tamaño.
- Utilización de materiales diversos para la construcción de formas concretas.
- Observación de cuerpos geométricos para determinar las líneas poligonales abiertas y cerradas.
- Utilización de procedimientos sencillos para trazar triángulos, rectángulos, cuadrados y círculos
- Construcción de formas sencillas mediante el modelado.
- Manipulación de materiales moldeables y materiales de desecho para la construcción de títeres.
- Creación de cuentos y canciones para ser utilizados en los juegos teatrales.
- Creación de imágenes mentales para ser utilizadas en la representación de títeres.
- Conversaciones relacionadas con las imágenes mentales creadas.

ACTITUDINALES



BLOQUE
II - EL RITMO Y EL SONIDO EN MANIFESTACIONES ARTÍSTICAS

GRADO
SEGUNDO

CONCEPTUALES

- El sonido:
 - Naturales.
 - Creados por el hombre.

215

- El ritmo:
 - Pulso,
 - Tiempo, acento.
 - Secuencias rítmicas.

CONTENIDOS
PROCEDIMENTALES

- Identificación y discriminación de sonidos naturales: el canto de los pájaros, la lluvia, el viento, las olas del mar, el caudal de un río, la voz, el trueno.
- Reconocimiento y clasificación de los sonidos creados por el hombre, el sonido de una trompeta, un tambor, una corneta.
- Clasificación de los sonidos por sus cualidades variables e invariables: cortos, largos, alternos.
- Identificación del ritmo al caminar, marchar, en nuestro pulso para reconocer los elementos del ritmo.
- Reconocimiento de secuencias rítmicas al hablar, bailar, cantar, en audiciones musicales y coreografías sencillas para expresarlas en movimientos corporales.

ACTITUDINALES

- Disfruta al participar en actividades grupales.
- Valoración de los sonidos naturales y creados por el hombre.
- Valoración del cuerpo al realizar movimientos rítmicos. 215
- Respeta las normas e instrucciones al realizar las actividades.
- Respeta el trabajo en grupo.
- Coopera y participa en actividades creativas.
- Disfruta al participar en juegos, bailes y coreografías.
- Mantiene limpio y ordenado su ambiente de trabajo.
- Aceptación de normas de participación en actividades lúdicas.

CONCEPTUALES

- El ritmo:
 - En la música,
 - En las artes escénicas,
 - En las artes plásticas.

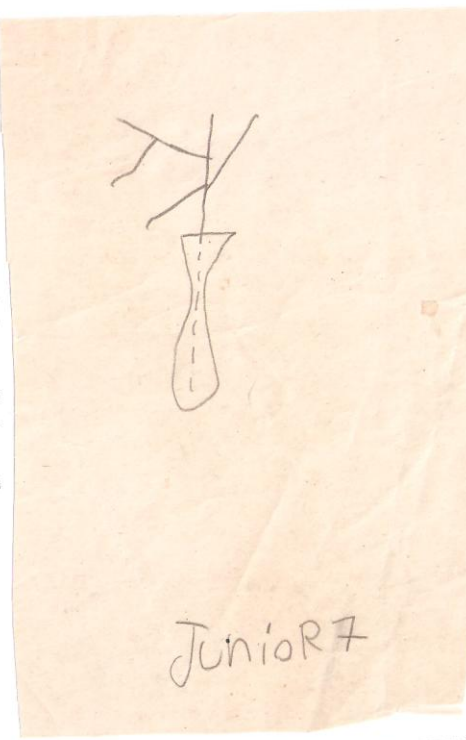
216



CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Utilización de secuencias rítmicas en instrumentos musicales de acuerdo a su sonoridad y materiales.
- Reconocimiento del timbre musical de acuerdo a su intensidad (agudo, grave) en audiciones musicales y al cantar.
- Reconocimiento de ritmos alternos, repetidos, simétricos y asimétricos en el dibujo y la pintura.
- Utilización del ritmo en composiciones artísticas aplicando contrastes de colores, trazos lineales, texturas, formas y tamaño.
- Identificación del ritmo en representaciones propias de las artes escénicas: palabra, gestos, vestuarios, coreografía.
- Realización de móviles y formas plegadas para organizarlas rítmicamente.

ACTITUDINALES



BLOQUE
III - RELACIÓN TIEMPO Y ESPACIO

GRADO
SEGUNDO

CONCEPTUALES

- Relaciones de tiempo.
- Relaciones de espacio.
- Orientación espacial.
- Desplazamiento.
- Medición del tiempo.
- Movimientos musicales.

CONTENIDOS
PROCEDIMENTALES

- Identificación de actividades que se realizan en menor o mayor tiempo para determinar las distancias.
- Conversación acerca del tiempo ayer, hoy y mañana para comprender las relaciones del tiempo.
- Ubicación de objetos en el espacio siguiendo instrucciones de orientación y posición: abajo, arriba, debajo, encima, delante, detrás, a la izquierda, a la derecha, al fondo, dentro, fuera, grande, pequeño.
- Realización de cambios de posición para orientarse en juegos. Bailes, danzas filas, rondas, parejas.
- Aplicación práctica, colocando formas en el espacio en atención a: diferentes, semejantes, máxima y mínima distancia, sobreposición.

ACTITUDINALES

- Disfruta al participar en actividades de desplazamiento: juegos bailes, danzas.
- Creatividad al colocar objetos en el espacio.
- Sigue instrucciones en las actividades de orientación.
- Sensibilidad ante la música de su localidad.
- Valoración al trabajo en grupo.
- Mantenimiento de su ambiente de trabajo.
- Participativo y colaborador.

CONCEPTUALES

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

ACTITUDINALES

- Aplicación práctica de las expresiones cerca, lejos, al lado de, más cerca, más lejos, aquí, ahora, después para ubicarse en el tiempo y en el espacio.
- Realización de formas geométricas sencillas a partir de la línea con respecto a un plano para relacionarlas con formas volumétricas de su entorno.
- Conversaciones sobre la noción de volúmen en la interpretación de tiempo y espacio para determinar la profundidad.
- Utilización de materiales de desecho para la construcción de formas tridimensionales con procedimientos sencillos.
- Realización de movimientos rápidos, moderados y lentos como expresión de las artes escénicas y musicales.
- Ejercitación de desplazamientos temporo - espaciales en juegos, danzas, dramatizaciones, bailes y en coreografías.
- Reconocimiento de movimientos musicales de acuerdo a la velocidad e intensidad en audiciones musicales de su localidad.

218



BLOQUE
IV - ELEMENTOS Y MEDIOS DE EXPRESIÓN ARTÍSTICA

GRADO
SEGUNDO

CONCEPTUALES

- Elementos de expresión plástica en el dibujo y la pintura.
- Medios tecnológicos: video, cine, t.v., fotografía.
- Técnicas del dibujo y la pintura.
Materiales.
- Elementos de expresión musical: timbre, tono, intensidad, duración, ritmo.
- Instrumentos musicales.
- Elementos de expresión de las artes escénicas: gesto, voz, tiempo y espacio escénico.

CONTENIDOS
PROCEDIMENTALES

- Identificación de los elementos de expresión plástica en dibujo y pintura: línea, color, valor, textura.
- Reconocimiento de medios tecnológicos como video, cine, t.v., fotografía que utilizan color, línea, movimiento, formas y audición.
- Utilización de técnicas y materiales para dibujar y pintar: tempera creyones, lápices, pinceles y material de desecho.
- Diferenciación entre dibujo y pintura como expresiones plásticas.
- Conversación acerca de experiencias en relación a la luz natural y artificial.
- Conversaciones acerca de las relaciones del arco iris con la lluvia y el sol y el origen de los colores.
- Identificación de los colores presentes en el arco iris y la relación con los colores materiales.

ACTITUDINALES

- Aprecio por las manifestaciones artísticas de su comunidad y región.
- Valoración de los adelantos tecnológicos en las expresiones artísticas actuales.
- Disfruta en la participación de las actividades para expresarse artísticamente.
- Aprecio por los distintos materiales y medios de expresión artística.
- Valoración de la capacidad creativa individual y del grupo.
- Ser participativo, colaborador en el trabajo artístico.
- Preservación del ambiente de trabajo.
- Preservación de la cultura.

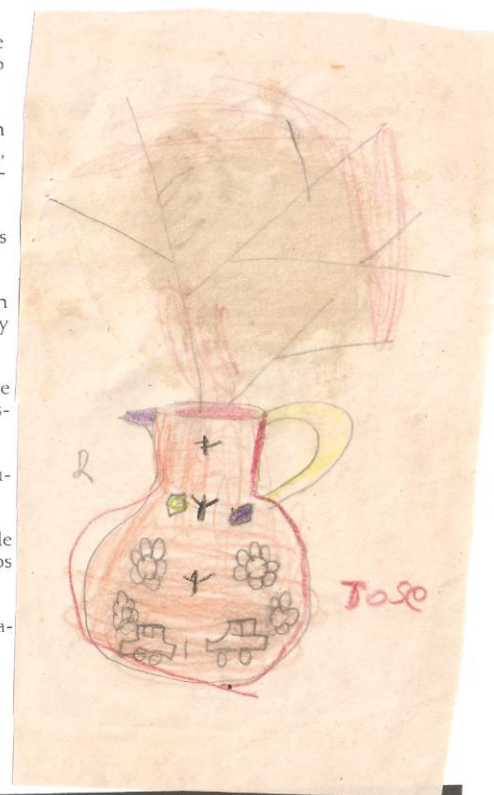
CONCEPTUALES



CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Realización de mezclas de colores para lograr los colores del arco iris.
- Creación de canciones, cuentos y poesías que tengan relación con el arco iris como elemento motivador en la apreciación del color.
- Identificación de los elementos de expresión musical en canciones y audiciones musicales, para reconocer el timbre, la intensidad, la duración, el ritmo y los movimientos.
- Reconocimiento de diferentes instrumentos musicales por sus materiales, sonidos y uso.
- Reconocimiento de los elementos de expresión de las artes escénicas: gesto, voz, espacio y tiempo escénico.
- Realización de ejercicios de dibujo, pintura e impresión como expresiones de las artes plásticas.
- Utilización de los elementos de expresión musical para participar en bailes y canciones.
- Utilización de los elementos de expresión de las artes escénicas en dramatizaciones y juegos teatrales.
- Recolectión de materiales diversos para la elaboración de la caja de teatro.

ACTITUDINALES



BLOQUE
V - EL LENGUAJE ARTÍSTICO Y SU COTIDIANIDAD

GRADO
SEGUNDO

CONCEPTUALES

- Lenguajes artísticos:
 - Expresión de ideas en forma integral o por separado.
 - La cotidianidad.
 - Aprovechamiento del tiempo libre.

CONTENIDOS
PROCEDIMENTALES

- Reconocimiento de formas de expresión de las artes plásticas para manifestar ideas mediante el manejo de sus recursos.
- Expresión de un contenido o idea a través del lenguaje teatral: gesto, voz, movimiento.
- Expresión musical mediante los recursos de la música.
- Identificación de elementos de expresión plástica, de la música y de las artes escénicas para clasificarlas de acuerdo a su manifestación.
- Expresión con movimientos corporales y secuencias sonoras utilizando materiales musicales, populares y tradicionales.
- Identificación del ritmo en un texto escrito para leerlo armónicamente.
- Incorporación a su lenguaje cotidiano los lenguajes artísticos.
- Participación en actividades artísticas desarrolladas en el hogar, la comunidad y la escuela para aprovechar el tiempo libre.
- Expresión libre del lenguaje plástico, musical y escénico.

ACTITUDINALES

- Aprecio de las manifestaciones artísticas.
- Aprecio por la función del arte.
- Comprensión de las manifestaciones artísticas.
- Valoración del trabajo artístico de su localidad.
- Respeto por la libre expresión.
- Ser cooperativo, colaborador y creativo.

Relación de Competencias e Indicadores de Evaluación

CONCEPTUALES

- Reconoce su cuerpo como un todo armónico y lo utiliza para comunicarse.
- Identifica formas de su entorno y señala sus características en atención a peso tamaño, configuración y proporción.

ACTITUDINALES

- Participa en bailes tradicionales, populares, juegos coreográficos realizando movimientos corporales coordinados.
- Marca el ritmo con las manos y los pies al escuchar melodías e interpretar canciones.
- Realiza ejercicios de respiración y relajación dirigidos al mejoramiento en la articulación de la voz para interpretar canciones y emitir sonidos.
- Compara su cuerpo con formas naturales y otros seres vivos.
- Diferencia formas del ambiente por su tamaño y peso.
- Construye formas con diversos materiales y las clasifica de acuerdo a la proporción.
- Traza triángulos, cuadrados, rectángulos, círculos con procedimientos sencillos.
- Modela formas sencillas en plástilina y otros materiales.
- Crea cuentos, canciones, diálogos.
- Construye títeres para representar los personajes de los cuentos creados.
- Participa en la escenificación de juegos teatrales.
- Aprecia el aporte de sus compañeros en las producciones artísticas.

COMPETENCIAS

- Diferencia secuencias rítmicas en expresiones artísticas.
- Representa relaciones espaciales en producciones artísticas



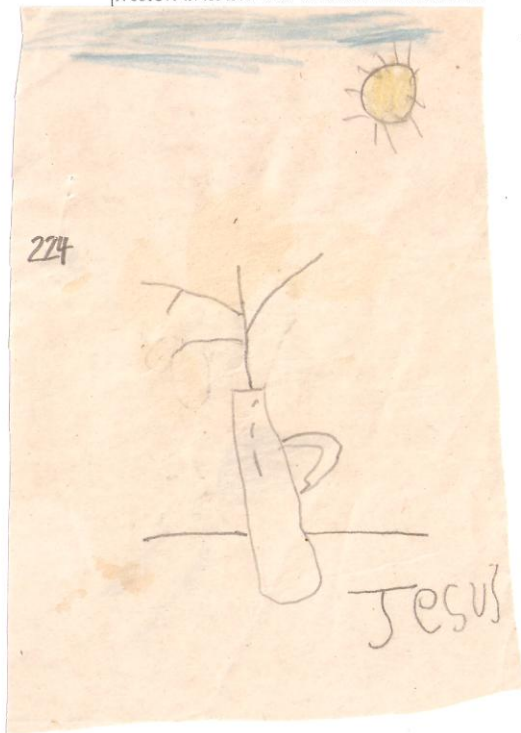
INDICADORES

- Establece diferencias y semejanzas entre sonidos materiales y artificiales en atención a tiempo, pulso, acento y timbre.
- Identifica el ritmo de su pulso al caminar y marchar.
- Reconoce los elementos del ritmo musical en cuanto a pulso, tiempo y acento.
- Reconoce ritmos alternos, repetidos, simétricos y asimétricos y representa en composiciones plásticas.
- Identifica el ritmo en palabras, gestos, vestuarios y coreografías.
- Muestra satisfacción al participar en obras teatrales, juegos y bailes.
- Participa en producciones artísticas grupales.
- Narra hechos o acciones realizadas en el tiempo (ayer, hoy, mañana).
- Relaciona las distancias con el tiempo en actividades de desplazamiento.
- Ejecuta juegos, danzas, rondas, en parejas y filas, cambiando de posición y orientación.
- Representa formas en un espacio atendiendo a distancia y sobreposición
- Representa formas geométricas con respecto a un plano y las relaciona con formas volumétricas de su entorno.
- Construye formas geométricas tridimensionales con procedimientos sencillos.
- Diferencia movimientos musicales en atención a la intensidad y velocidad.
- Manifiesta interés por la realización de juegos, danzas, dramatizaciones individuales y grupales.
- Saca provecho de los obstáculos en la realización de producciones artísticas.

223

COMPETENCIAS

- Utiliza materiales, medios y técnicas de expresión artística con fines comunicativos



INDICADORES

- Identifica los elementos de expresión plástica en el dibujo y la pintura (línea, color, valor, textura).
- Distingue en medios tecnológicos (vídeo, cine, t.v., computación...) elementos de expresión artística.
- Explora materiales diversos: plásticos, musicales, dramáticos que le sirven para comunicar ideas.
- Conversa acerca de los efectos de la lluvia y el sol en la aparición del arco iris.
- Relaciona los colores del arco iris con los colores materiales.
- Representa gráficamente la luz y la sombra en composiciones artísticas (dibujo, pintura, y espacios escénicos).
- Identifica el timbre, la intensidad, la duración, el ritmo y los elementos en adiciones musicales.
- Reconoce instrumentos musicales.
- Identifica en las artes escénicas gesto, la voz, el espacio y el tiempo.
- Comunica mensajes artísticos a través de los medios de expresión plástica, musicales y escénicos.
- Construye instrumentos musicales con diferentes materiales de su entorno.
- Colecciona accesorios, vestuario, materiales e instrumentos para la caja de teatro.
- Manifiesta interés por la realización de producciones artísticas.
- Muestra confianza al realizar producciones artísticas.

COMPETENCIAS

- Clasifica de acuerdo a su manifestación elementos de expresión plástica, musicales y dramáticos.



INDICADORES

- Expresa ideas mediante el manejo de recursos plásticos, musicales y dramáticos.
- Identifica el ritmo en un texto escrito, producciones plásticas, musicales y dramáticas.
- Incorpora a su cotidianidad el lenguaje artístico.
- Participa en actividades artísticas en su tiempo libre.
- Utiliza con propiedad términos del lenguaje artístico para comunicar ideas.
- Conoce y aprecia las manifestaciones artísticas de su localidad.
- Muestra interés por la preservación y mantenimiento del patrimonio artístico cultural de su entorno.

225

Bibliografía

- ARETZ, I. (1970). **Manual de folklore**. Monte Ávila editores S.A. Caracas. Venezuela.
- BARNECHEA, A. y REQUENA, R. (1969). **Colores y formas en el Espacio**. Segundo Anaya. Serie Cátedra. Salamanca. España.
- 226 COLL, C. y otros. (1995). **Los Contenidos en la Reforma**. Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes. Editorial Santillana. Madrid, España.
- CÓRDOBA, V. (s.f.). **Historia y Modo de Vida**. Universidad Central de Venezuela. Caracas. Venezuela.
- DOOROTHEE, P. J. (1992). **La Música en la Educación Preescolar**. Editorial Rey. Bogotá. Colombia.
- MADRIZ, A. y RODRIGUEZ, A. (1973). **Conceptos Básicos sobre "Artes Visuales"**. Segunda Edición. Caracas. Venezuela.
- PACHECO, M. y PACHECO, M. (1992-93). **Herramienta 3**. Educación Estética Tercer Grado. Editorial Excelencia C.A. Caracas. Venezuela.
- PARRAMON, J. (1970). **Así se Compone un Cuadro**. Instituto Parramon. Quinta Edición. Barcelona. España.
- PERALTA, M. (1993). **Música 1º, 2º, 3º, grado**. Primera Etapa de Educación Básica. Ediciones Cobo. Caracas. Venezuela.
- RUNES, H. (s.f.). **Enciclopedia de las Artes**. A.H., I-Z. Tomo I, Tomo II, Editorial Argos S.A. Barcelona. España.
- UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMÓN RODRÍGUEZ. (1987). **Artes Plásticas**. Módulo Introdutorio y Módulo I. Manual de Lecturas. Vice Rectorado Académico. Programa de Servicios Académicos. Caracas. Venezuela.
- ZEVI, B. (1963). **Saber ver la Arquitectura**. Ensayo sobre la Interpretación Arquitectónica. Editorial Poseidón. Cuarta Edición. Buenos Aires. Argentina.
- ¹(1972). **Artes Plásticas y Educación Artística I, II, III**. Editorial Magisterio. S.A. Caracas. Venezuela.
- (s.f.). **Introducción a la Música**. Salvat I y II. Enciclopedia Los Grandes Compositores. Salvat S.A. Pamplona. España.
- (1974). **Teoría de la Imágen**. Biblioteca Salvat G. T. de Grandes Temas. Editorial Salvat S.A. Barcelona. España.

EL CON QUÉ EVALUAR:

Con instrumentos que además de aportar la información que se requiera, que sean capaces de promover la interrelación docente - alumno.

Se recomienda el empleo de instrumentos que se caractericen por:

- a) Recoger aspectos concretos y al mismo tiempo permitan la incorporación de otros no previstos.
- b) Ser de fácil interpretación y manejo diario.
- c) Evitar en lo posible el sesgo cuantitativo.

Entre algunos de los procedimientos e instrumentos de evaluación recomendables para la primera etapa de Educación Básica figuran:

Procedimientos e Instrumentos de Evaluación	Conceptos	Procedimientos	Actitudes
Observación Sistemática			
Escala de Estimación	*	x	x
Lista de Cotejo	*	*	x
Registro Anecdótico	*	*	x
Diario de Clases	x	x	x
Análisis de Producción de los Alumnos			
Producciones Orales	x	x	*
Producciones Escritas	x	*	*
Simulaciones y Dramatizaciones	*	x	x
Expresión Corporal	*	x	*
Producciones Plásticas o Musicales	*	x	x
Intercambios Orales con los Alumnos			
Diálogos	x	x	*
Entrevistas	x	*	x
Debates	*	x	x
Puesta en Común	x	x	*
Mapas de Conceptos	x	x	*
Portafolios	x	x	*

X = es muy adecuado para el tipo de contenido

* = se podría utilizar

EL CUÁNDO EVALUAR:

No se dispone de una fecha prevista para evaluar. La evaluación tendrá carácter continuo, basada en observaciones permanentes sobre la actuación de cada alumno para determinar e interpretar sus progresos, limitaciones, ritmos y estilos de aprendizaje, aptitudes, intereses que permitan realizar el análisis del proceso. Será responsabilidad del plantel en atención a sus necesidades y al proyecto pedagógico de aula que decidirá la periodicidad o frecuencia de información a padres y representantes, del progreso de su representado. Asimismo se recomienda que esa información llegue tanto al representante como al alumno, a través de los portafolios y registros descriptivos, de manera que puedan percibir cómo el estudiante ha evolucionado en su aprendizaje y cuáles han sido los progresos alcanzados.

86

Observación Sistemática *			
Escala de Estimación	*	x	x
Lista de Cotejo	*	*	x
Registro Anecdótico	*	*	x
Diario de Clases	x	x	x
Análisis de Producción de los Alumnos			
Resúmenes	x	x	*
Producciones Orales	x	x	*
Producciones Escritas	x	*	*
Simulaciones y Dramatizaciones	*	x	x
Expresión Corporal	*	x	*
Producciones Plásticas o Musicales	*	x	x
Investigaciones	x	x	x
Pruebas utilizadas en el aula			
De ensayo o libre respuesta	x	x	*
Exposición de un tema	x	x	*
Intercambios Orales con los Alumnos			
Diálogos	x	x	*
Entrevistas	x	*	x
Debates	*	x	x
Puesta en Común	x	x	*
Auto-Reportes			
Escala y cuestionario de Actitudes			x
Técnicas Sociométricas			
Sociograma	*	*	*
Cuestionario Adivina Quién	*	*	*
Mapas de Conceptos	x	x	*
Portafolios	x	x	*

Anexo 3

Relación seriada de Logros

<u>Casos:</u>	<u>N.º Líneas</u>		<u>pág.</u>	
As Cabre	1	a	141	1- 4
Kev Rom	143	a	443	4-11
Ad Pér	454	a	584	11- 1
Nela Góm	587	a	881	14-21
Jan Tor	882	a	1038	21- 25
<u>An Jo</u>	<u>1041</u>	<u>a</u>	<u>1276</u>	<u>25-30</u>

Logros asentados en Cuadro N.º 5- págs.82-84

Abreviaturas sugeridas atienden normativa.

1 ASHLEY

ASHLEY, escribe la maestra 2°B-listado

Asny (h en forma de n) escribía la niña.

Ashley, escribió su mamá según correo

1

2

Inicio:

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14

15

16

17

18

19

20

21

22

23

24

25

26

27

28

29

30

31

32

33

34

35

36

37

38

39

Al solicitar participantes para el taller, la maestra de 2.ºB, la envía porque no hace nada si la mamá no está junto a ella. Al subir la mamá hacia el aula 2.ºB para control y al ser informada acerca del taller, baja apresurada me encuentra al pie de la escalera, le informo acerca del Taller de nivelación, lugar donde funcionará y que me contenta hablar con una representante. Ella pregunta si soy cristiana. Le recuerdo que no todo el que diga Señor, Señor entrará al Reino de los Cielos. Que amo a Dios por sobre todas las cosas, sigo las enseñanzas de Jesús y no me congrego en ninguna Iglesia. Lo aceptó, siguió hasta el aula donde trabaja en PB. Recogí dos niños más –traía dos- y subí al lugar destinado al taller “La Escuelita”. Entre todos fijamos tres metros de papel en la pared, y destiné para cada uno un área de 50cms de ancho y en un espacio de 1 metro coloqué la fecha e iniciamos la escritura mural. “Respetando el espacio del otro”.

ASHLEY dibujo un globo que pendía de un hilo. Dentro del globo se dibujo sobre el hombro de su mamá. Luego dibujó una casa de dos plantas con sus ventanitas y puerta. Luego tomó el espacio de la fecha y se espació allí con un corazón y otra casita.

Dije a los tres varones que patinaran en el pasillo, sin gritar. Ashley se desplazó un poco, con cierta reserva. Reía y se recogía de nuevo observando a los varones. Luego de diez minutos de medio correr y patinar a lo largo de 15 metros de pasillo, retomamos la lección de las vocales, accionándolas: la a, rodeando la cabeza con la mano derecha, cayendo ésta sobre el brazo izquierdo extendido, torciendo el torso hacia la izquierda igualmente manteniendo los pies separados.

La e, cruzando los brazos con los puños cerrados delante del torso.

i: levantando por sobre la cabeza la mano derecha con el índice señalando hacia el techo.

La O, haciendo un aro con ambos brazos cerrando con ambas manos sobre y más alto que la cabeza.

U: ambos brazos hacia arriba, manteniendo el cuerpo erguido.

Repetimos el ejercicio unas cinco veces. Señalamos lejos y aquí; arriba y abajo mientras nos empinábamos y agachábamos, todo ello con la intención de repasar ejercicios de preescolar, a saber:

Patinar, escribir sobre la pared –sobre papel- concienciación espacial, dominio de las vocales y de los diptongos, accionando; también como ejercitación y memorización kinésica

40 *Bajamos al recreo del primer grupo de primaria, les compré un jugo.*
 41 *Ashley estaba como liberada y feliz. Pasamos por el aula de su mamá*
 42 *para darle cuentas y repartí los otros niños.*
 43 *Dejé a Ashley en su salón, la maestra se dirigía al grupo y sin*
 44 *interrumpirla Ashley retomó su lugar en el aula.*
 45 *Quedé con la maestra de que los buscaría lunes, martes y miércoles cada*
 46 *semana. Pero luego de carnaval y semana Santa, trabajé jueves y viernes*
 47 *para reponer días de asueto acumulados.*
 48 *Repasamos sonidos ca co cu – ce ci ; y vocablos cuanto cuento y ciento.*
 49 *ASHLEY no pronuncia la “ene” final, así que ella y todos ejercitamos an,*
 50 *en, in, on, un. Ella se fija bien en mis incisivos y en cómo la punta de mi*
 51 *lengua se curva detenida entre mis dientes siendo ligeramente pisada. Mi*
 52 *sonido es nasal. Repetimos hasta asegurarnos que la ene final es nítida*
 53 *luego de cada vocal. ASHLEY muestra su incipiente incisivo y se esfuerza*
 54 *por utilizarlo para la ene. Su naricita se arruga un poco también para*
 55 *emitir este sonido. Sus cinco compañeros me miran y pronuncian*
 56 *igualmente. Escriben en su papel impreso los sonidos que diagramé en mi*
 57 *computadora. Se levanta de su asiento, pasa luego a la pared para –de*
 58 *pie- copiar sobre el papel lo realizado en el impreso anterior. Recrearon*
 59 *las vocales, los diptongos, triptongos y la diéresis. Dibujó –ella y los*
 60 *compañeros- un paraguas, un pingüino, un bus donde dice Güigüe y el*
 61 *cual ven todos los días. Por cierto, no siempre los niños viajan en bus.*
 62 *Deben caminar desde sus apartamentos para damnificados, cerca de mil*
 63 *metros hasta la vía principal y de allí hasta la escuela.*
 64 *Por eso no vienen siempre a la escuela.*
 65 *Algunos no tienen envase para que les sirvan la comida o para llevar a la*
 66 *casa, y como no comen bien tampoco asisten otra mañana. Les compro la*
 67 *merienda, o les llevo cambures, o agua y sus vasos. Se les presta el*
 68 *resaltador de color, el lápiz, las escuadras con figuras, se dibujan sobre la*
 69 *pared figuras que respondan a los significados de las palabras que*
 70 *escribimos. Al comienzo de cada sesión hablamos para verificar la dicción*
 71 *correcta de las palabras. Uno dijo “no esite”; entonces escribimos en la*
 72 *pared y copiamos en la hoja de trabajo e-xis-te.*
 73 *Pronunciamos: e-csis-te*
 74 *Enfatizo: EC, EC.XIS- EC.XIS-*
 75 *Monitoreo: Ashley, Angel, Kevin, Jeanvier, Jonkleiver (no vovió), Adrián:*
 76 *Me siguen, observan y oyen: EC.XIS-TE*
 77 *Copiamos en tres columnas: E-xis-te*
 78 *Aclarado “Existe”*
 79 *DICTADO: No hubo tal. Escribieron Dictado: La vaca. Dibujaron*
 80 *observando la figura de fotocopia de una vaca según había prometido.*
 81 *Llevé la portada del libro La vida en el Campo, de Edit.Bloom, otra página*
 82 *con herramientas de labranza, otra con la vaca y al día siguiente de cómo*
 83 *se ordeña la vaca. No hubo dictado. La idea era quitar el miedo a la*

84 *palabra Dictado. Porque ninguno tomaba dictado en clase. Porque todos*
 85 *estaban en fase silábica, es decir no leían. Algunos copiaban del pizarrón*
 86 *pero no interpretaban lo copiado.*
 87
 88 *Ni la maestra de ASHLEY de 2.º-B ni la de 2.º-A quisieron remitirlos con*
 89 *algún diagnóstico.*
 90 *La mamá de ASHLEY sólo llegó a opinar a finales de marzo que la niña*
 91 *socializaba con otros niños y que le dijera las estrategias por mí*
 92 *empleadas. Y días luego de finalizado el Taller, principios de mayo, con*
 93 *mucha prudencia me contó que Ashley ya escribía los números del uno al*
 94 *cien. En esto creo que influyó nuestra última clase respecto del **valor***
 95 ***posicional** de las cifras del número **431**, según se aprecia en último*
 96 *ejercicio de Ashley, a tres columnas: Cien, dos-cien-tos, tres-cien-tos,*
 97 *cuatro-cien-tos(...) novecientos // diez, veinte, treinta, cuarenta (...) ///*
 98 *uno, dos, tres, cuatro, cinco (...) nueve. Esta fue la clave tanto para Ashley*
 99 *como para Adrián para salir del atolladero de la Mate...Fue una clase más*
 100 *que privada, intensa, extensa que culminó con la búsqueda de figuras en*
 101 *las escuadras para componer una escena que los aliviara del tamaño*
 102 *esfuerzo matemático.*
 103 *Al preguntar a la Maestra de Ashley que mejoras observó en la niña, gritó*
 104 *que ninguna. Le aclaré que las mejoras tienen que ver con su desarrollo*
 105 *motor, emocional, lingüístico, otros. Reiteró que ninguna. Yo había dado*
 106 *ánimo a la mamá de Ashley quien me comentó que no sería promovida*
 107 *para tercero. Cómo! Contesté. Adelántela en la casa una hora diaria;*
 108 *siempre a la misma hora. Además es posible que se la promuevan al*
 109 *opinar Ud. que hay niños en 3.º en “pre-silábico”. Adelántela! Adelántela!.*
 110 *Debo agregar que se adelantó en los sonidos relacionados con la “g”: ga-*
 111 *go-gu-ge-gi; gr-gel-gle; Ha-he-hi-ho-hu; b, v.*
 112 *Evolucionó en cuanto a la presentación de la figura humana y ello se*
 113 *evidencia cuando por descripción se dibuja a la maestra Graciela, al niño*
 114 *Angel y a una mamá y su bebé para próximo día de la Madre.*
 115 *ASHLEY se hizo amiga de una niña de 2.º-A, que ingresó por JonKliver.*
 116 *Unieron fuerzas ante un bullying que surgió al pie de una escalera. El*
 117 *varón era de unos tres años mayor que ellas, pero le respondieron a dúo:*
 118 *A-a-a-a-a! A-a-a-a-a! unas siete veces mientras avanzaban por el pasillo*
 119 *en PB. **Claro que obtuvo un positivo desarrollo en todos los aspectos:***
 120 ***lectoescritura, gráfico, motor, numérico, social. Sus dibujos lo***
 121 ***demuestran..***
 122 ***Destrezas motrices:** Ashley aprendió a rasgar, plegar, completar rasgos a*
 123 *figuras. Aprendió a encolar y construir un pez con sus aletas plegadas. Le*
 124 *dibujó los ojos, boca y aplicó varias clases de aletas en cola y laterales.*
 125 *Aprendió a ayudar a tender el papel en la pared, colocando en su*
 126 *antebrazo los pedacitos de tirro que yo le daba, para luego fijar los bordes*
 127 *a la pared.*

128 Finalmente ella tomó la decisión de rasgar y separar cada porción de tira
129 adhesiva. Le dije entonces que estaba lista para ayudar a la maestra en
130 esta tarea.

131 **Relaciones interpersonales:**

132 Ashley era respetuosa del espacio del otro cuando escribía sobre el largo
133 papel en la pared. Pero de necesitar algún otro espacio tomaba el de la
134 fecha o explicativos de la maestra.

135 Era respetuosa del carácter del compañero. Cuando en una ocasión y
136 luego de la explicación sobre el doble significado de la palabra “cerca a)
137 lo contrario de lejos: acá; b) malla para dividir espacio, señalé la cerca de
138 la escuela, entonces Angel rayó sobre dos metros de papel (ver libro de
139 Angel) dejando apenas 50 centímetros de espacio para Ashley, ella no se
140 mostró afectada y tomó el espacio bajo la fecha o de la maestra. Esa
141 mañana sólo asistieron dos a la “Escuelita”.

142

143 **2** KEVIN

144 Kevin es un niño de ocho años cursante del Segundo-A y asistió al Preescolar.
145 Es inquieto, inteligente. Inasiste un día por semana, se distrae en algunos
146 detalles; salía del aula varias veces y es probable que por estas razones su
147 maestra lo designara como candidato para asistir a la Escuelita. Cuando le
148 pedí los tres niños me dijo: lléveselo. Me lo dijo en buen tono. Como
149 confiándome un tesoro.

150 Entre otras cosas, Kevin aprendió a controlar los esfínteres. Le recomendé a él
151 y a todos desayunar temprano en casa para que de esa manera les diese
152 tiempo de evacuar y asearse bien antes de salir de casa. Aquí en la Escuelita
153 Kevin se desenvolvió con gran libertad, patinó por el limpio pasillo, se tiró al
154 piso de barriga; escribió en la pared sobre papel, en espacios alinderados
155 para compartir con otros. Entre todos fijamos tres metros de papel en la
156 pared, y destiné para cada uno un área de 50cms de ancho y en un espacio de
157 1 metro coloqué la fecha e iniciamos la escritura mural. “Respetando el
158 espacio del otro”. Cuando asistían más niños, elevaba a 4 la cantidad de
159 metros de papel.

160 KEVIN era cómodo en su comunicación conmigo. En nuestra primera sesión
161 con cinco niños, pues uno de Segundo-B no vino ese lunes, cuando
162 accionamos las vocales para construir diptongos, él no sólo accionó vocales
163 sino también la g, al igual que Ángel; con gran habilidad construía diptongos
164 y triptongos según yo pronunciara: ai, oi, uai, ei, auu, uei, ui.

165 Debo copiar este sistema kinésico de vocales: Luego de diez minutos de medio
166 correr y patinar a lo largo de 15 metros de pasillo, retomamos la lección de
167 las vocales, accionándolas: la a, rodeando la cabeza con la mano derecha,
168 cayendo ésta sobre el brazo izquierdo extendido, torciendo el torso hacia la
169 izquierda igualmente manteniendo los pies separados.

170 La e, cruzando los brazos con los puños cerrados delante del torso.

171 *I: levantando por sobre la cabeza la mano derecha con el índice señalando*
 172 *hacia el techo.*

173 *La O, haciendo un aro con ambos brazos cerrando con ambas manos sobre y*
 174 *más alto que la cabeza.*

175 *U: ambos brazos hacia arriba, manteniendo el cuerpo erguido.*

176 *Repetimos el ejercicio unas cinco veces. Señalamos lejos y aquí; arriba y abajo*
 177 *mientras nos empinábamos y agachábamos, todo ello con la intención de*
 178 *repasar ejercicios de preescolar, a saber:*

179 *Patinar, escribir sobre la pared –sobre papel- concienciación espacial,*
 180 *dominio de las vocales y de los diptongos, accionando; también como*
 181 *ejercitación y memorización kinésica.*

182 *A pesar de que KEVIN no es delgado, se desenvolvía muy bien ejercitando*
 183 *kinésicamente las vocales y como ya detallamos, la g, la m, la n, la t; con*
 184 *estas consonantes construyó sílabas y hasta inventó movimientos que no*
 185 *representaban ninguna letra o tipo, como para abrirme el cerebro tratando*
 186 *yo de interpretarlo. Todos accionaban y pedían mi atención; así pues, dos*
 187 *horas de reloj-7:50 / 9:50 y hasta 10 am. eran de intensa labor equivalentes a*
 188 *un turno de trabajo. Luego el premio: la merienda junto a la cantina*
 189 *escolar o lo que yo les trajera. Limpiaban sus manos con un pañito que traía*
 190 *para tal fin, enjabonado en una punta y húmedo en las otras. Ahora sí podía*
 191 *Kevin ir al baño, antes de devolverlos al aula. Les alertaba de no tocar*
 192 *puertas, empujar con la rodilla, el codo, no tocar las paredes al bajar por la*
 193 *escalera.*

194 *El primer dibujo de KEVIN sobre la pared, consistió en una casa con nubes, el*
 195 *sol, dos árboles y la tierra frente a ella, como con surcos de siembra. Un*
 196 *compañero del primer día y que no volvió, rayó verticalmente el segundo*
 197 *dibujo, así que Kevin dibujó una tercera casa.*

198 *El otro niño –también de Segundo-A-tenía una formación distinta a la de*
 199 *Kevin. Asistía a Tareas dirigidas y no había asistido al preescolar. Asunto por*
 200 *el cual le recomendé no asistir a tareas dirigidas mientras asistiera a la*
 201 *escuelita porque entonces iba a tener tres voces o tres docentes al mismo*
 202 *tiempo lo cual no convenía y lo agotaría. Decidió continuar entonces con sus*
 203 *tareas dirigidas cada tarde.*

204 *Los varones son más dados que las hembras a registrar su nariz; les*
 205 *recomendé no hacerlo con los dedos sucios y en caso de tocar los ojos, fuese*
 206 *con el nudillo del índice, no con la punta del dedo.*

207 **ASISTENCIA:**

208 *Como referí en líneas anteriores, Kevin tuvo alguna inasistencia. En alguna*
 209 *ocasión, creo que cuando repuse actividad luego de un feriado, un viernes me*
 210 *dijo que el lunes iría a ver a un familiar que se había ido. Creí que iba al*
 211 *cementerio, no me explicó bien. La próxima vez que me informó que faltaría*
 212 *le dije que yo iba a ir a buscarlo a su casa. Que esperaría a que se bañara y*
 213 *entonces me lo traería. Él estaba muy contento con mi decisión. Significaba*

214 que él me importaba y mucho. No faltó. Incluso una mañana (26 marzo) sólo
 215 asistió Kevin, debido a que la maestra de Segundo B (no graduada) tenía
 216 evaluación y los de Segundo A asistieron, excepto él. La maestra de 2.ªA
 217 (graduada) me prestó a un invitado muy especial y no me confió el motivo:
 218 resulta ser que el niño Víctor -a quien atendí cuando tenía 5 años (2010 SC) ,
 219 tiene ahora muy mal genio, producto de haber superado una intervención
 220 quirúrgica de un ojo. No está muy de buenas con Kevin. Lo saludé y le hice
 221 saber a Kevin que Víctor era amigo mío. Subimos, les presté las escuadras de
 222 los peces para que extrajeran de allí los que consideraran más interesantes.
 223 Observaron las escuadras. Yo coloqué la fecha y dibujé a gran formato sobre
 224 el papel de la pared, dos delfines. Ellos copiaron sobre la hoja de trabajo, que
 225 es del mismo tenor que el de la pared, ambas figuras. Dibujaron ondas pues
 226 se trataba del mar.

227 Yo recordé la canción de las hormiguitas la cual dice así: Allí en la fuente
 228 había un chorrito / se hacía grandote/ se hacía chiquito. (Yo me empinaba y
 229 luego me recogía) Me acompañaron a continuación pues la habían cantado
 230 en Preescolar, o Víctor en su recuperación:

231 Allí en la fuente las hormiguitas/ están lavando sus enaguïtas/ vestidas de
 232 rosa y blanco. Y repetimos los versos descritos.

233 Dibujé unas estrellas sobre el agua porque según referí, las estrellas se
 234 reflejan en la superficie del mar. Entonces ambos entonaron: Estrellita dónde
 235 estás/ me pregunto quién serás// en el cielo y en el mar/ un diamante de verdad/
 236 Esa canción yo no me la sabía, pero ya oído el ritmo les acompañé.

237

WWW.MAMALISA.COM
WWW.MAMALISA.COM.FR

ESTRELLITA

WWW.MAMALISA.COM
WWW.MAMALISA.COM.FR

238

239

Estrellita =

240

Estrellita dónde estás

241

me pregunto quién serás.

242

Estrellita dónde estás

243

me pregunto quién serás.

244 *En el cielo o en el mar*
 245 *un diamante de verdad.*
 246 *Estrellita dónde estás*
 247 *me pregunto quién serás.*
 248 *Estrellita dónde estás*
 249 *me pregunto quién serás.*
 250 *Estrellita dónde estás*
 251 *me pregunto quién serás.*
 252 *En el cielo o en el mar*
 253 *un diamante de verdad.*
 254 *Estrellita dónde estás*
 255 *me pregunto quién serás.*
 256 *www..mamalisa.com//canciones infantiles mexicanas*
 257
 258 *Así, pues, terminamos la sesión, no sin antes decirles que uno de los delfines*
 259 *era la Profe. Ellos dibujaron otros peces y a uno le pusieron "la Profe".*
 260 *Regresamos:*
 261 *La maestra observó al par de compadres que regresaban al aula.*
 262
 263 *El Chorrito (MÉXICO)*
 264 *Allá en la fuente*
 265 *había un chorrito,*
 266 *se hacía grandote*
 267 *se hacía chiquito;*
 268 *estaba de mal*
 269 *humor,*
 270 *pobre chorrito tenía calor*
 271 *estaba de mal humor,*
 272 *pobre chorrito tenía calor.*
 273 *Allá en la fuente*
 274 *Las hormiguitas*
 275 *Están lavando*
 276 *sus enagüitas*
 277 *Vestidas de rosa y blanco*
 278
 279 *Al encuadernar ahora los trabajos de Kevin y revisar ese día tan especial pude*
 280 *apreciar el cumplimiento de la teoría de Vigotzky: se aprende del que más*
 281 *sabe.*
 282 *Víctor –ubicado a la izquierda de Kevin- dibujaba sin quitar la vista del*
 283 *modelo de la pared. Es decir, trazaba las curvas sin ver en tanto la hoja de*
 284 *trabajo.*
 285 *Verifiqué durante el encuadernado que Kevin había copiado 20 como fecha,*
 286 *mientras Víctor, 26. Qué ocurrió luego? KEVIN volvió a copiar la fecha, esta*
 287 *vez a lápiz a la izquierda de los delfines coloreados con azules, amarillos y*
 288 *verdes. Copió: Palo Negro 26 de marzo.*

289 Al terminar los dos delfines y agregar los otros peces pero sólo a lápiz,
 290 completaron con líneas curvas las ondas del agua sobre el modelo de la
 291 pared. Es lo que yo llamé –hace 30 años- “arte de participación”, en mi
 292 Registro de Taller.

293 Le dimos prioridad a este ejercicio de los delfines por su importancia en la
 294 vida de Kevin, ya que alternó con un compañero líder como él, con la misma
 295 preparación y de quien tuvo mucho que aprender esa mañana, además de
 296 armonizar las diferencias en base a correcciones como por ejemplo, corregí a
 297 Kevin ciertas maneras de emitir sonidos emulando reiteradamente los gases
 298 intestinales. Modales así pueden molestar a terceros restándole amistades
 299 que bien necesita. Luego de una tercera vez dije a Kevin: Suficiente Kevin. Dos
 300 veces está bien. Más veces es demasiado. Controla esos impulsos. No más. Es
 301 posible que sufra de gases y logre así disimularlos. A la maestra le pide
 302 permiso para ir varias veces al baño.

303 Nos remontamos ahora a los últimos días de febrero. Cinco niños dibujan
 304 sobre papel en la pared. KEVIN tomó el lugar extremo izquierdo para
 305 trabajar cómodamente. Dibujó con marcador rojo (pág.3) la fachada de una
 306 estrecha pero alta casa hacia la derecha; con su puerta y en la mitad de la
 307 puerta con una especie de ventana, una cabeza que asoma. Dibuja con
 308 marcador negro, dos arbolitos a la izquierda; un sol con dos rayos
 309 horizontales y dos verticales. Un rectángulo pequeño debajo la casa.

310 Algo no le pareció bien. Dibuja una segunda casa sin ventanas y con
 311 elementos celestes más complicados. El niño está fuera. Ya no se asoma. El
 312 terreno delante y debajo de la casa es amplio pero está rayado horizontal y
 313 verticalmente. Un árbol muestra la colaboración madura de un compañero. El
 314 otro árbol, por sus bucles, es de Kevin.

315 Pero algo no anda bien otra vez y resuelve levantar una tercera casa,
 316 Entonces dibujo con marcador negro una tercera casa. Con el marcador
 317 verde de los dos arbolitos dibujó líneas verticales desde las nubes hasta
 318 ambos lados de la casa y pie de los árboles. Todo se ve espacioso, sin
 319 apretujamiento. Entonces, de la casa hasta el borde inferior del papel que
 320 consiste en la mitad de la altura total, dibujó tres flores, lo que simula
 321 vegetación y líneas horizontales como si limitaran surcos de un terreno por
 322 sembrar. En esto vi colaborando a Jonkleiver el niño de las tareas dirigidas, y
 323 me pareció bien esa integración, por lo cual no intervine. Se nota pues, que
 324 Jonkleiver no tomó espacio para sí o Kevin no lo permitió.

325 Ese era primer día para Kevin pero segundo de actividad para la Escuelita; era
 326 de nivelación, libertad y recogida de evidencias de cómo ingresaban.

327 KEVIN es, un modelo, un caso estrella, que representa aspectos únicos de
 328 la personalidad y donde hay que continuar la labor estratégica del
 329 docente para salvaguardar las dotes extraordinarias de éste y de cada
 330 niño en particular. Ver, página 5, libro de Kevin, donde se aprecia
 331 ampliamente el dibujo del caballo, luego de la lección de la r, rr (p.4) y

332 *compárese con los dibujos de páginas 2 y 3 correspondientes a las casas*
 333 *descritas párrafos anteriores, sin orientación alguna.*
 334 *Ello indica que la orientación, el conocimiento previo, el hábito, el espacio*
 335 *ambiental adecuado, el apoyo de la Escuela y la intervención oportuna*
 336 *del maestro preparado, obran prodigios y nutren a la sociedad.*
 337 *En tal sentido, para la lección de la r, rr, R (03 marzo), ilustramos el*
 338 *encuentro con la **rn de manera impactante**. Les narré y dibujé la figura*
 339 *prominente sentada del rey inglés Enrique VIII. Con su corona, con su capa*
 340 *sobre el hombro. Les impresionó grandemente. Se agrega a ello la manera*
 341 *de escribir VIII en números romanos, cumpliendo en parte con la línea*
 342 *curricular impresa en el pensum de primer grado: “**los números romanos***
 343 ***del uno al diez**” y lo cual no veo que se cumpla.*
 344 *Todos dibujaron a Enrique VIII flaquito. Kevin le dibujó dos grandes*
 345 *dientes incisivos. Y unas peloticas sobre los cuatro ápices de la corona.*
 346 *Volvemos a lo del caballo. Con motivo de la rr, en la hoja de trabajo*
 347 *individual dice **arre. Allí accioné como si diese fuele al caballo mientras***
 348 ***pronunciaba jarre!** Todos me seguían con jarre! Y por ello la emoción,*
 349 *espacio y majestad en su representación. El motivo de este ejercicio es la*
 350 *necesidad de acopio para su tercer grado donde deberán dibujar las*
 351 *figuras patrias a caballo.*
 352 *Como experiencia de mis Prácticas docentes (2012) con la mejor maestra*
 353 *y el mejor tercer grado, sé que es así.*
 354 *Viene al caso que en una segunda experiencia con la g y la erre o ere, les*
 355 *dibujé a la maestra Graciela de ese tercer grado, para dárselas a conocer.*
 356 *Copia del dibujo original se lo enviamos.*
 357 *KEVIN se mostró particularmente creativo, le hizo un peinado elegante y*
 358 *le destinó uno de los cuatro espacios del recuadro destinado a la*
 359 *ilustración de la gl, gr, ng // ga, go, gu, ge, gi, donde también*
 360 *representamos al compañero, el niño Ángel.*
 361 *El 18 de Marzo fue de mucha actividad para Kevin. A) Descubrió figuras en*
 362 *las escuadras de peces que luego acomodó para que se atacaran entre sí*
 363 *o se comiese uno al otro. B) Otra página corresponde a la construcción de*
 364 *una casa espaciosa para dotarla de objetos provenientes de las*
 365 *escuadras: gavetas, sofá, lámparas, televisor. C) Un tercer ejercicio*
 366 *consistió en dibujar una vaca según modelo propuesto en el libro “La vida*
 367 *en el campo” de Edit. Bloom. Yo les dibujé una vaca porque se inhibían de*
 368 *hacerlo por lo de la ubre. KEVIN la dibujó pequeñísima pero ello le*
 369 *planteó una cuestión de peso para dos semanas más tarde: si a la vaca se*
 370 *le podía dibujar la ubre, era permitido dibujar los genitales.*
 371 *Esta afectación lo llevó a dibujar varias figuras ayudándose con las*
 372 *plantillas o escuadras con figuras de peces.*
 373 *El 25 de marzo, vino la lección de la Q, q, con la “u” muda. Al dibujar en*
 374 *gran formato en la pared sobre papel, a la “q” minúscula, le puse un*
 375 *guión a la q y les dije: “la correa de la q”. Agregué que la “u” en este caso*

376 era muda. ¿Por qué era muda? Porque se encontraba al lado de la q, y
 377 ésta tenía una correa. Les señalé el guión que atraviesa la barra inferior
 378 de la q e hice la señal de silencio cada vez ante la "u"
 379 Les dí un impreso con la Q, q. combinando con las sílabas **an, en, in, on,**
 380 **un.**

- Por qué
- Quién
- Antes qué
- Entonces qué
- Inmenso, qué?
- Tonto, por qué
- Tun, tun. Quién?

388 Entonces decidieron- entre ellos Kevin- que le iban a colocar la "correa" a la q,
 389 pues la q impresa no la tiene. Un niño dio la voz de alerta "La q vino sin
 390 correa, vamos a ponerle la correa a la q".

391 El miércoles 26 de marzo se sucedió el encuentro de Víctor y Kevin que ya
 392 narramos en primeras páginas. Fue la ocasión de armonizar diferencias
 393 mediante el dibujo de los delfines, las canciones de el chorrito y estrellita, que
 394 ya describimos en música y letra.

395 Las maestras no querían ceder los niños; me ausenté unos días y reaparecí
 396 diciendo que a todos les faltaba realizar tres ejercicios. Que la jefa de mi
 397 programa me lo había advertido. lunes 7 de abril. Me parecía que debían ,
 398 aplicando el dibujo,

- composición con retazos de impresos
- perfeccionar la figura humana: madre y su hijo
- realizar valor posicional de un número dentro de una cifra: unidades, decenas centenas.

403 Ejemplo, 431

404 Para la composición con retazos de impresos me aparecí con dos revistas
 405 National Geografic, para escindir trozos de páginas para la construcción de
 406 espacios. Por ejemplo, todo lo que sirviese para el piso (abajo), todo lo que
 407 sirviese para el techo o el cielo (arriba); vegetación reducida a ramas para un
 408 florero. Un dibujo de familia como ventana en la composición.

409 Y esto último hizo Kevin. Dibujó un papá, mamá y niño sobre el papel de
 410 trabajo de uso cotidiano en la escolita. El papá porta al bebé y la mamá
 411 ayuda a sostenerlo. Unos escalones salinos incaicos fungen de piso. Una
 412 aldea montañosa se coloca arriba, separada en un tercio de espacio del piso.
 413 El dibujo de la familia se coloca en el centro sobre lo anterior, uniendo el
 414 arriba y el abajo. También atendimos lo relacionado con los sonidos quiso,
 415 quien, quieto, guiso.

416 Para el martes 8 de abril, último día de Kevin pues tenía evaluación, se repitió
 417 dibujó la figura humana, hombre y mujer, para prepararlos para la cartelera
 418 o día de la madre. Ya lo habíamos hecho en marzo.

419 Advirtiéndole siempre para la división número 3, codo y ombligo. Uno:
 420 cabeza; dos, pecho; tres, ombligo y codo (...) Ya habíamos visto en el aula,
 421 en noviembre, cabeza, cuello, hombro, brazo arriba, codo-frente, mano,
 422 pelota.
 423 KEVIN cerró con broche de oro. Cuando se fotocopia en la proveeduría de la
 424 escuela para darle a cada niño muestra de su actuación, me asombro con la
 425 expresión gráfica de Kevin cerca del rostro de la mamá.
 426 Y es que le pareció muy oportuno esta mañana –y así lo expresó a la niña
 427 ASHLEY- representar los genitales. Le oí conversar o señalarle: estos son los
 428 genitales. Tenemos unos genitales.
 429 'No intervine.
 430 Recordé la primera lámina que se mostró a los niños de educación especial
 431 durante mi permanencia en la Escuela de Carayaca hacia 1998: dos figuras
 432 dibujadas desnudas con sus partes para reconocimiento. Este es un varón;
 433 esta es una hembra.
 434 En la Escuela de Puericultura Stella Matutina (1980-81) a los bebés de año y
 435 medio sentados en sus vasos para orinar y reconociéndose unos a otros en
 436 sus diferencias.
 437 También dice el autor de la Educación en Tiempo de Chávez: "enseña el niño
 438 que viene de su hogar, enseña el niño que viene de la calle".
 439 CONCLUSIONES: Cada niño es un capítulo y cada conglomerado una escuela.
 440 Deseo pueda expedirse un certificado de asistencia y crecimiento personal al
 441 niño KEVIN, porque un día no muy lejano será un ente de provecho y entonces
 442 recordará con cariño a la "Escuelita" de esta Universidad Central de
 443 Venezuela.- 06 de Junio, 2014.-
 444
 445
 446
 447
 448
 449
 450
 451
 452
 453

454 **3** ADRIÁN
 455 La maestra me entregó dos niños el primer día que pasé solicitándole tres
 456 para atenderlos en la Escuelita. Y una niña que todo el tiempo era
 457 supervisada por su mamá. "Hay otro que no vino hoy, que tampoco hace
 458 nada sin su mamá". Entonces me entregó a Ashley, a Adrián y a Angel José.
 459 Esa mañana accionamos las vocales, gatearon, patinaron, se acostaron de
 460 barriga, y merendamos.
 461 La segunda vez también estaba, sentado junto a Angel en el aula de 2.º-B

462 ¡Lléveselos! No los soporto. Gritó la maestra.
463 Seguimos, junto con Ashley al primer piso de la Escuelita, en el extremo del
464 pasillo o balcón de los quinto grados.
465 Era muy inquieto Adrián. Pero viendo a sus compañeros muy atentos con la
466 lección de la r, rr, R, repitió en manuscrito, en la hoja de trabajo las palabras
467 impresas; pero no ilustró como los otros, con algún dibujo, por ejemplo
468 "rama", "arroz", "aro" y "Enrique VIII". Se dedicó a numerar del uno al ocho
469 los recuadros destinados para las figuras en la mitad derecha de la hoja de
470 trabajo. Del uno al ocho en color naranja y del uno al ocho en color verde.
471 Luego, él y los otros cuatro pasaron a la pared para repetir sobre láminas de
472 papel bond 62 x 96 cms. las palabras impresas estando la pequeña hoja
473 fijada en la parte superior con cinta adhesiva. Todos copiaban estando de pie.
474 Atentos a la palabra "Arre", continuamos con el dibujo del caballo. Fue una
475 sesión de trabajo intensa. La fórmula era "manténgalos ocupados". El
476 espacio u horario era reducido y reducidas también las posibilidades de
477 asistencia de los miembros de la clase, quienes además se encontraban allí
478 para nivelarse lo más pronto posible.
479
480 Ante el ejercicio de "huellas" (12 marzo) consistente en dibujar previamente
481 líneas rectas para luego agregar las huellas de los dedos enchumbados de
482 color con betabel o remolacha, Adrián realizó una linda composición pero
483 también dibujó un árbol de madera de pino como para comparar ambos
484 modelos, el realizado con huellas y el dibujo tradicional. Aparte se programó
485 una tarjeta realizada con la figura de una madre y su bebé y un florero en el
486 estilo descrito.
487 También este 12 de marzo Adrián dibujó un hermoso caballo y la palabra
488 "Arre".
489 Para este ejercicio, nuevamente se tendió papel sobre la pared, de manera
490 que tuviesen espacio para expresarse.
491 Ese día, miércoles 12 de marzo, asistieron seis niños, de manera que había
492 que hacer buen uso del tiempo y del reducido espacio para sentarse. En el
493 pasillo había una camilla; sobre la camilla tres colchonetas polvorientas o
494 sucias pertenecientes al área de educación física de la tarde. Un archivador
495 de cuatro gavetas en mal estado y otro perol como para llevar al basurero.
496 De eso me ocupé luego hablando con el encargado obrero de la tarde para
497 mejorar el aspecto del lugar.
498 Como se ha explicado, no había un adulto más y era menester contar con la
499 cooperación de los niños entre sí y con el programa.
500 Adrián asistió la próxima sesión y procuró molestar, interrumpir con
501 expresiones que en nada se ajustaban al tema propuesto ni con una
502 necesidad en particular. Andaba de acuerdo con Angel José. No escribía, no
503 observaba lo escrito en la pared sobre papel, no atendía a lo que se les
504 explicaba. Le llamé al orden tres veces y como le pedía fuera hasta su salón,
505 cada vez prometía participar como los otros.

506 *Lo despaché hacia su aula y pedí a un trabajador le acompañara, pese a sus*
 507 *ruegos. Entre otras cosas le había dicho que no iba a pasar toda la mañana*
 508 *llamándole la atención. Y con esta sanción dejaba claro al resto de asistentes*
 509 *que el tiempo de clase era importante, valioso y una oportunidad para todos*
 510 *en general. Era Adrián, muy despierto, desenvuelto, atrevido y también*
 511 *cariñoso.*

512 *El pidió permiso en el aula para ir al baño y se presentó de nuevo. Le*
 513 *comunique que lo enviaría a la Dirección. Se retiró.*

514 *La semana siguiente, lunes luego de carnaval, cuando pasé recogiendo por el*
 515 *Segundo-B a los otros tres, Ashley, Angel José y Jeanvier, quien entonces se*
 516 *encontraba en el Segundo-B, expresó Adrián no querer asistir a la Escuelita. Y*
 517 *lo vi sereno, expresivo, contento.*

518 *Se le pasó la incomodidad y asistió*

- 519 • *el 18 de marzo, para el Dictado de la vaca; No hubo dictado. Era para*
 520 *eliminar el miedo a la palabra "Dictado". Se dibujó a la vaca según*
 521 *impreso de un libro y también la figura en vacío que traía la escuadra*
 522 *de los animales.*
- 523 • *el 31 de marzo para el estudio de la gr, gl, ng /ga,go,gu, ge,gi / y*
 524 *cuatro ilustraciones: Graciela, Ángel, gato y aguja. Se llevó la hoja de*
 525 *trabajo para estudiarla en casa.*
- 526 • *El 31 de marzo para descubrir figuras de mamíferos en las escuadras*
 527 *y el dibujo del niño al que llamó Adrián.*
- 528 • *Final y felizmente, asistió el 09 de abril, último día de la Escuelita,*
 529 *junto con Ashley. Decimos "felizmente" porque estudiamos extensa e*
 530 *intensamente el "Valor posicional" de las cifras dentro de una*
 531 *cantidad numérica. Esta vez la cifra 841.*

532 *Luego de esta última clase, Adrián no cabía en sí de gozo. Ya habíamos*
 533 *hablado en la calle respecto a su trauma por el encierro en el ascensor y me*
 534 *había conolido de su mamá por la prohibición de asistir con Adrián al aula.*
 535 *Tal vez por eso sintió que le recibiría en la Escuelita. Trabajaron él y Ashley,*
 536 *intensamente con el valor posicional.*

537 *Dibujamos un cubo pequeñito para el uno (1) de 841. Dibujamos a su*
 538 *izquierda cuatro cubos más grandes para expresar las cuatro (4) decenas*
 539 *contenidas en 841. Y en el primer recuadro de la izquierda dibujamos ocho*
 540 *cubos más grandes para representar las ocho (8) centenas contenidas en 841.*
 541 *Escribimos en columna debajo del recuadro izquierdo destinado a las*
 542 *centenas: CIEN, DOScientos, TREScientos, CUATROCientos, QUINientos,*
 543 *SEIScientos, SETECientos, OCHOCientos y NOVECientos.*

544 *Debajo del recuadro correspondiente a las decenas, debajo del cuatro (4),*
 545 *escribimos en columna: Diez, veinte, treinta, cuarenta, cincuenta, sesenta,*
 546 *setenta, ochenta y noventa.*

547 *Adrián estaba emocionadísimo. Era todo como un descubrimiento. Ahora sí*
 548 *entendía eso de los números y su posición dentro de una cifra. Esta era la*
 549 *última clase. Y me había descubierto a mí.*

550 *Le presté la escuadra para obtener figuras pero tan solo copió la parte*
 551 *delantera del tren. Respecto al premio para merienda, tan solo aporté tres*
 552 *bolívares porque ya nada me quedaba. Pagarian al día siguiente, 10 de abril.*
 553 *Con dos bolívares que él tenía, le alcanzaba para una gelatina. Dos le di a*
 554 *Ahley. Yo me refrescaría al volver a casa.*

555 *Era ya la hora del recreo. Bajariamos hacia la cantina. Era otro Adrián.*
 556 *Radiante. Lleno de luz y conocimiento. Juntó su mejilla a la mía y nos*
 557 *despedimos: yo para sacar fotocopia de dicha tarea numérica y él para*
 558 *reintegrarse junto con Ashley al aula.*

559 *Cuando pregunté por el avance de los niños del Segundo-B que asistían a la*
 560 *Escuelita, la maestra dijo que ninguno. Luego rectificó: "Adrián". Adrián!*

561 **CONCLUSIONES:**

562 *Luego de aplicar los correctivos para concienciar a Adrián del valor de la*
 563 *oportunidad de asistir a la Escuelita, luego de interesarme en su situación*
 564 *personal, luego de atenderle con el material didáctico apropiado y coincidir*
 565 *con el alivio de alguna de sus necesidades, tales como llevar el material*
 566 *impreso para adelantar en su casa: los diptongos, la r,r,R, la gl,gr, ng, ga, go,*
 567 *gu, ge, gi y otras páginas para escribir los números de dos en dos, de tres en*
 568 *tres, cuatro en cuatro y de cinco en cinco, recibirle de vuelta sin mediar*
 569 *reclamo alguno, entre otros, se ha obtenido el resultado deseado, cual*
 570 *milagro, en un niño que como los otros requería de atención especializada.*

571 *Este martes 10 de junio, llevé a los niños de la escuelita un paño de algodón*
 572 *para secarse luego del baño en casa. No sabía Adrián ni del obsequio ni de*
 573 *que esto pudiese ocurrir. Le tocó un paño color azul ingeniero. Leyó su*
 574 *nombre en la esquila rectangular a través de la bolsa plástica que contenía*
 575 *la tela azul.*

576 *Me miró feliz de nuevo. Ya lo había hecho con la sorpresa de mi visita a la*
 577 *Escuela, luego de regresar del patio cubierto y haber entonado el himno. Le*
 578 *pregunté cuándo había ingresado a la Escuela, si en enero de este año o*
 579 *cuándo. Me comunicó que estudia allí desde el primer grado.*

580 *Si llegara a expenderse un certificado de asistencia para los miembros de La*
 581 *Escuelita, me gustaría se le extendiera uno a Adrián, por la sentencia de*
 582 *mejoría por parte de la maestra al responder a mi pregunta acerca de*
 583 *quiénes habían evolucionado. Luego de afirmar que ninguno,*
 584 *sorpresivamente contestó: Adrián! Adrián!.*

585

586

587. **4** DANIELA

588 *Daniela es su segundo nombre. Ella lo eligió para identificar sus trabajos y*
 589 *para dirigirse a ella en lo sucesivo. Tiene ocho años recién cumplidos pero su*
 590 *talla corresponde a una niña de seis. Tiene el cabello largo cerca del hombro*
 591 *y su rostro no demuestra emociones.*

592 *Por mi trabajo de hospital en Historias médicas y estadística, y opiniones*
 593 *médicas, por la configuración de su rostro, pude concluir en que duerme*
 594 *poco, recibió poca lactancia materna y debe vivir en hacinamiento es decir,*
 595 *desenvolverse en poco espacio y con poca atención. Le previne que debe*
 596 *dormir mucho para que crezca; no ingerir bebidas gaseosas o refrescos; la*
 597 *incluí en la dotación de un paquete semanal de avena en hojuelas (800*
 598 *gramos), informándole que la avena tenía mucho hierro. Que debía tomar*
 599 *diariamente tres vasos de agua con avena cuando: la comida no estuviese*
 600 *lista en la cocina, cuando tuviese deseos de tomar algún refresco, y antes de*
 601 *acostarse, cepillando sus dientes luego. También para orientar al*
 602 *representante en el sentido de incluir y comprar la avena semanalmente.*
 603 *Con respecto a dormir, me dio como respuesta que también asistía a tareas*
 604 *dirigidas por las tardes. "Allí eran ayudadas cada vez con las tareas de la*
 605 *escuela" me expresó una amiguita y vecina de Daniela, luego de saludarme y*
 606 *acompañarlas durante un trecho y luego también de salir todos de la Unidad*
 607 *Educativa Nacional, donde también funciona nuestra Escuelita.*
 608 *DANIELA fue referida por su Maestra de 2.º-A, sin mediar referencia alguna,*
 609 *pero que luego evidenciaría –además por lo ya referido en párrafos*
 610 *anteriores, al colocar la fecha el diez y el once de Marzo.*

- 611 • *Pala Negro, 1o - o3 - 2o*
- 612 • *Palo Mgro - 11 - o3 - 2o*
- 613 • *Palo Mgro, 11-3-20-14, con un cero superpuesto sobre el guión entre*
 614 *el 11 y el 3.*
- 615 • *DaniELa°*
- 616 • *Emplea ceros en vez de puntos sobre las íes.*

617 *Y se aplica en dirigir confabulaciones, obviando todo sentido de lealtad*
 618 *hacia quien la guía.*
 619 *Pero es tan menudita que inspira consideración, amor y deseos de apoyarla*
 620 *en su formación de grado o nivel. Para eso estamos aquí. En tal sentido y por*
 621 *todo lo anteriormente expuesto apliqué la formula alimentaria, dotación de*
 622 *material didáctico, "manténgala ocupada", y estar atenta a su*
 623 *desenvolvimiento.*
 624 *En una ocasión tuvo que escribir junto con Ashley, ambas subidas al asiento*
 625 *de un pupitre para escribir alto sobre papel en la pared. Debajo de mi fecha,*
 626 *pues era el espacio que quedaba. Trabajaron felices.*
 627 *Pero tuve que administrar esa relación debido a que Ashley se tornaba*
 628 *indisciplinada y aminoraba su atención en clase.*
 629 *En otra oportunidad Daniela se presentó muy distraída. Desde el balcón de la*
 630 *Escuelita, en el extremo del pasillo, sentada en su pupitre, se dedicó a mirar*
 631 *hacia abajo y atenta a cualquier sonido o grito que se percibiera. Yo le*
 632 *arrimaba el pupitre hacia más acá para que atendiera la explicación sobre la*
 633 *lámina en la pared. Pero un grito o silbido la devolvía a su acción anterior.*
 634 *Entonces opté por colocarle el pupitre al lado de la baranda y volteada*

- 635 totalmente hacia el patio. El tiempo de clase se agotaría y tenía más
 636 compañeritos que atender.
 637 Ella se rebeló entonces y optó por atender hacia la pizarra de papel, sentada
 638 más hacia el grupo. Informé a los cuatro asistentes que debían controlarse
 639 cuando al pasar cerca de una casa no voltear ante gritos, ruidos o llamadas
 640 que no tuviesen que ver con ellos. Que es signo de mala educación además,
 641 mirar hacia el interior de las casas, a través de ventanas, patios y puertas.
 642 Porque un día podrían llevarse y buen susto, y a propósito.
 643 Este hecho tuvo consecuencias que no vienen al caso describir. Es potestad
 644 del docente manejar con firmeza y oportunidad tanto el buen uso del tiempo
 645 como la calidad de la educación, apelando al uso de todos los implementos
 646 pedagógicos y herramientas didácticas para llevar a buen puerto esa
 647 pequeña embarcación que le ha sido encomendada, interactuando con la
 648 tripulación y previendo las condiciones atmosféricas.
 649 Debo decir que las clases en la Escuelita comenzaron el 25 de Febrero, pero
 650 de Daniela tengo sólo evidencias a partir del Diez de Marzo. Hay otros
 651 trabajos, como de:
- 652 • diptongos del jueves 06 de marzo –luego de carnaval-
 - 653 • Ejercicio con gr, gl, gel, ga, go, gu- ge, gi, del 31 de marzo. A todos se
 - 654 los presté para estudiar en casa. Lo realizaron dos veces pero no lo
 - 655 devolvieron.
 - 656 • Ejercicio con H, h del 1.º de Abril: Hace frío, He venido, Hizo caso,
 - 657 Hoja, humo.
 - 658 • Copia de figuras de animales utilizando escuadras que las contenían.
 - 659 • Ejercicios con números, del dos al cuarenta y del cuarenta al dos, por
 - 660 no asistir en estos días.
 - 661 • Se le hizo a Daniela y otros, la tabla de multiplicar de 2, 3 y 4, en gran
 - 662 formato para colocarla en su habitación o vivienda y facilitar su
 - 663 aprendizaje. Ejm.
 - 664 $2 \times 1 \text{ vez} = 2 \dots$
 - 665 $2 \times 2 \text{ veces} = 4 \dots \dots$
 - 666 $2 \times 3 \text{ veces} = 6 \dots \dots$
 - 667 $2 \times 4 \text{ veces} = 8 \dots \dots$
 - 668 Y así sucesivamente hasta
 - 669 $2 \times 9 \text{ veces} = \dots \dots \dots = 18$
 - 670 Igualmente se hizo con las tablas de multiplicar del tres y la del
 - 671 cuatro.
 - 672 Este ejercicio de las tablas se realizó para colocarlo en pared de la
 - 673 casa. No me habló Daniela de los resultados de esta actividad.
 - 674 Y eso ocurría: cuando más interesante era la actividad como las
 - 675 cuatro primeramente mencionadas y la merienda era exquisita,
 - 676 Daniela no asistía a la Escuelita. Se perdió –incluso- del máximo y
 - 677 último evento, como lo fue “Representar el valor posicional de las
 - 678 cifras de una cantidad”, en este caso el **841**.- Era el premio mayor.

679 Pero suponemos que esas ausencias se deberían al doble turno escolar
680 –en la tarde las tareas dirigidas- a una débil alimentación y a los
681 inconvenientes que se le presentan en sus interacciones sociales
682 diarias. Y agregando a ello que, su neto rendimiento escolar no le
683 augura las mejores relaciones en el aula. Hay niños con muy alto
684 rendimiento en un selecto Segundo-A

685 **DANIELA:**

686 Relación de Trabajos o Ejercicios en la Escuelita, a partir del 10 de Marzo
687 2014:

688 El libro de Daniela presenta siete ejercicios. Sabemos que realizó algún otro
689 que no retornó, como el de la G, g ; el numérico de dos en dos hasta el
690 cuarenta; los sonidos an-en-in-on-un, que tampoco retornó con la ilustración
691 de “Don Ramón vende pan”.

692 10-03-2014 Ejercicio con r, rr, R - Lecto escritura Ilustrar hoja de Trabajo
693 con figuras. Ejm. Rama, aro, Enrique VIII. Sólo realizó esta pequeña en el
694 primer recuadro de ocho en total, con corona de tres picos, cara pequeña,
695 torso mediano y atuendo cruzado, cinta a dos vueltas en la cintura y falda
696 muy ancha. Por la posición de los extremos de la cinta sobre el regazo, indica
697 que la figura está sentada.

698 11-03-2014 Ejercicio con r, rr,

699 Sobre papel especial Bond de 62 cms. de altura y 42 cms. de ancho, con
700 margen superior de 15 cms., inicia con la fecha, doce líneas que promedian 4
701 cms. de altura.

702 Escribe las once palabras utilizando la escritura script, con mucho esmero y
703 dedicación. Ejercita la R que inicia la palabra, y tres modelos para la r y rr,
704 con un triángulo invertido o en ángulo recto superior, haciendo énfasis con
705 una pelotica al finalizar arriba la r, para hacerla especial en un trabajo
706 expositivo como éste. Y la **ere cursiva** que utiliza cuando escribe la fecha.

707 Coloca un punto muy visible con marcador rojo luego de la palabra Rojo en la
708 sexta línea. Es un trabajo mural único, por demás. La ayudo con el dibujo de
709 una rama, una figura sosteniendo un aro y al final un racimo de uvas. Para
710 darle ánimo e ir premiando su esfuerzo de realizar con mucha dedicación esta
711 lámina correspondiente a tres cuartas partes de su tamaño o altura. Sí. Es
712 mucho trabajo pero degusta una deliciosa merienda

713 Esta misma mañana del once de marzo, para ilustrar la palabra “Arre”,
714 dibujan en gran formato sobre el muro o pared un caballo luego de observar
715 dos fotocopias tamaño oficio (22x35cms), provenientes del libro La Vida en el
716 Campo, de Bloom. Hay caballos de tiro, de labranza pero no de paseo. Les
717 dibujo algo rápido para enfatizar dos prominencias en el rostro del caballo,
718 “como dos papas” en terminando el maxilar y en línea recta o perpendicular
719 muy por debajo de las orejas, contrastando con un hocico fino, grandes ojos
720 y pestañas, orejas cortas y puntudas y amplios orificios nasales. Su correa que
721 enlaza la trompa, se dirige al cuello del animal y de allí a la mano de su amo.

722 Este ejercicio se indicó ex profeso. Para el nuevo año escolar, en tercer grado,
 723 deberán dibujarlo durante las sesiones de historia patria.
 724 Creo que por primera vez dibuja Daniela un caballo pero lo hizo muy bien.
 725 Dibujó su cabeza desde lo alto, su correa, sus crines, sus orejas puntudas y
 726 un largo cuello en dirección diagonal hacia el centro izquierdo de la página.
 727 Coloreó sus ojos de verde y una flecha a doble línea señala –más alto y hacia
 728 el margen izquierdo- su nombre Daniela.
 729 Ya va soltando la mano.
 730 Lunes 17 de Marzo de 2014. | e | xis | te |
 731 Éste término surge por la pronunciación inexacta de uno de los cinco
 732 asistentes contando que no “siste”. Al corroborar su dicción, traducimos que
 733 quiso decir “E – xis- te”. Se insistió en la dicción de la “equis”.
 734 En tal sentido, uno a uno fue pronunciando hasta hacerlo bien y realizaron e
 735 tres columnas, cuatro o cinco filas, a dos colores y en caligrafía de imprenta,
 736 | e | xis | te |.
 737 En educación primaria se trabaja silábicamente debido a que se estudian los
 738 prefijos y los sufijos a partir del cuarto grado. Y como en el caso que nos
 739 ocupa, el de la dicción y lecto – escritura.
 740 ¿Cómo se aplicó el dibujo en este caso?:
 741 1) mediante diseño de la página
 742 2) empleando la caligrafía como dibujo. Vale decir, uso de caligrafía
 743 especial y –en este caso- de mayor tamaño;
 744 3) mediante la repetición del vocablo
 745 4) Utilizando la posición mnemotécnica más antigua que se conoce; rayar
 746 de pie junto al muro, gruta o árbol.
 747 Martes, 17 de marzo, 2014-06-14 Dictado:
 748 **La Vaca:** El 18 de Marzo 2014, Se adosan a una columna del pasillo, junto a la
 749 pared verde donde se tiende el papel mural, para trabajar todos y donde se
 750 les escribe las observaciones a que hubiera lugar:
 751 • fotocopia de una Vaca,
 752 • portada a color del libro de Bloom, La Vida en el Campo,
 753 • y otra página con objetos de labranza,
 754 para armonizar el espacio, incentivar al trabajo, activar el conocimiento
 755 previo y aportar datos reales del motivo a dibujar o estudiar: UNA VACA.
 756 Luego de la fecha escribí subrayado: D i c t a d o . Pero lo iniciamos con el
 757 dibujo de la Vaca. Para facilitar el ejercicio y hacer buen uso del tiempo,
 758 dibuje como una pollina o testuz a la vaca; su ubre, la cola y las patas. Ellos
 759 tenían un modelo real, de la página del Libro de Bloom, La Vida en el Campo.
 760 La escuadra con figuras huecas de animales contenía entre otros, el de la
 761 vaca. Sin embargo, no obstante no les proveí de dicha herramienta, sino de
 762 los cartones que ilustran los animales que vienen en el paquete con las
 763 escuadras de figuras. Quise que analizaran: ¿Tenía cachos? Como eran las
 764 patas? Las manchas del voluminoso cuerpo? Sus ojos... la pollina sobre la
 765 frente, la ubre.

766 No era un momento fácil, pero debían superarlo. También esta figura de la
767 vaca, la necesitan – junto con el caballo, el perro , la cabra y la figura
768 humana- para cuando cursen el Tercer Grado

769 Resultado del ejercicio Dictado: La vaca.

770 DANIELA realizó una buena demostración. La pintó de amarillo y negro. Pues
771 yo proveía de resaltadores por pares: verde, rojo, amarillo, azul y negro.
772 Dibujó bajo la mitad de la hoja, tal vez dejando espacio para el Dictado.
773 Ninguno de los asistentes al Taller, ni Daniela, recordó algo alusivo al
774 Dictado. El hecho es que la palabra Dictado sólo cumplió la misión de irlos
775 deslastrando del terror que les produce la misma, en el aula de clase. Más
776 adelante, Dictado será un recordatorio de esos momentos felices
777 transcurridos en La Escuelita.

778 Martes, 8 de abril de 2014 La Figura Humana

779 Este 8 de Abril de 2014, como era costumbre, trabajamos sobre la tabla del
780 pupitre sobre un cartón que garantizara que no afectaría cualquiera grieta
781 que presentara la madera o tabla del mueble escolar; y sobre el cartón, la
782 hoja de trabajo cotidiana. Esta vez la colocamos horizontalmente para
783 realizar tres figuras y para ello ayudé con las siete divisiones y media para
784 construir nuestro diseño: Una mamá, un papá y un bebé de meses.

785 LA FIGURA HUMANA: Es de vital importancia que los niños de segundo grado
786 se inicien formalmente en la construcción de la figura humana, en reposo, en
787 movimiento y concienciándoles acerca del canon de medidas, es decir
788 tomando la cabeza como medida de referencia para las otras partes del
789 cuerpo.

790 También es muy importante la división que presenta el rostro de un adulto,
791 de un niño y de un bebé, dibujado este al lado del rostro de su madre o padre.

792 Por ejemplo, el rostro de un niño de perfil es como el de una manzana de
793 perfil y su tamaño va desde la ceja de la madre a la barbilla o donde finaliza
794 su rostro. La cabeza de un bebé es la cuarta parte de su cuerpecito.

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

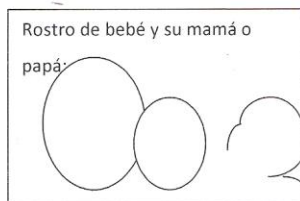
805

806

807

808

809



Es decir, la medida de tres cabezas de la madre hacen el largo total del cuerpecito del bebé. Daniela dividió en segmentos iguales o equidistantes, 7 más medio en total, para su dibujo de la figura humana. Los numeró y procedió a dibujar dos figuras adultas a ambos extremos del papel. En medio

810 de ambas, le dibujé un bebé el cual procedió a interpretarlo en el extremo
811 inferior derecho de la hoja de trabajo.

812 CONCLUSIONES Ejercicio Fig. Humana 8 de abril

813 Daniela trabajó muy bien. Ha dado un salto cuántico, si comparamos la figura
814 del rey Enrique VIII del fecha 10 de Marzo y este ejercicio realizado el 8 de
815 abril, sobre el pupitre y siguiendo la guía de lo dibujado sobre papel en la pared
816 para ella y ellos

817 Este ejercicio lo hicimos este mes de marzo y luego a principios de abril (1°-
818 04) para todos los integrantes del grupo como introductorio para el día de la
819 madre.

820 Quedó muy claro que el ombligo y el codo se dibujaban sobre la tercera
821 división. La primera era la barbilla del rostro, la segunda división
822 correspondía al pecho y la tercera al ombligo y codos. Se llevó un ejercicio
823 para la casa más la tarjeta para su mamá, aunque estuviésemos en el mes de
824 marzo.

825 Dibujo de Figura de un niño de 8- 9 años:

826 Para Daniela, dividí un espacio de papel de arriba abajo en seis partes iguales
827 en color verde. Una división para la cabeza, la segunda para el pecho, la
828 tercera – menos un tanto- el ombligo. Le dibujé la mitad izquierda para que
829 ella completara la mitad derecha. Lo hizo muy bien. Completó el zapato,
830 estampó el short y firmó Daniela, sin fecha.

831 Lunes 07 de abril de 2014. Composición AMBIENTAL CON RECORTES DE
832 PAPEL.

833 Este lunes retomé las actividades de la escuelita diciendo a las maestras de
834 Segundo Grado A y B, que faltaba tratar algún tema.

- 835 • Mejorar la figura humana,
- 836 • Una composición ambiental con retazos de impresos de revista.
- 837 • Un florero donde las ramas y flores, fuesen recortes de árboles de la
838 selva, de una página de la revista Geomundo, por ejemplo.

839 Atendió sugerencias acerca de que se recortarían áreas de paisaje color azul:
840 eso iría para arriba; se rasgaría áreas que parecieran pisos o suelos: eso iría
841 para abajo. En el centro irían copas de árboles, ramas floridas, y la
842 identificación del trabajo: Palo Negro, fecha y su nombre. De tal manera de
843 **integrar la caligrafía a la composición.**

844 Tampoco fue fácil elegir entre la variedad de páginas de la revista
845 especializada en lugares y costumbres del planeta. A DANIELA se le iban los
846 ojos en asuntos que nada tenían que ver con lo panificado. "Manténgala
847 ocupada", era la regla que aplicaba. Finalmente culminó la tarea no sin antes
848 observar los procedimientos de los compañeros. Hasta ayudó a Ashley a
849 elegir unos vehículos automotores para culminar su trabajo.

850 Para este ejercicio: **rasgaron** cuidadosamente, juntando las puntas de los
851 dedos índice y pulgar de ambas manos, rozándolos y en movimientos cortos,
852 desde lo más distante del papel hasta más cerca de sí. Es decir, de atrás hacia

853 *adelante, de lejos hacia su tórax, mirando bien y cuidando de aprovechar la*
854 *forma deseada o planificada.*

855 *Colocaron los recortes sobre la hoja para asegurar su posición . Disertó con*
856 *Ashley respecto a cómo estaba quedando su composición. Sobraron recortes,*
857 *quiere decir que hubo oportunidad de elegir de de entre varios más.*
858 *Encolaron sobre la hoja de cartulina blanca (33 x 21,6 cms), y quedó definida*
859 *la idea de crear un paisaje con recortes. Llevaron algunos para el hogar.*

860 **Reencuentro con Daniela el 10 de Junio:**

861 *Con motivo de llevarles un obsequio a los niños de La Escuelita, luego de un*
862 *mes de nuestro último trabajo en el pasillo posterior del piso 1, mejor de*
863 *salud, con los lentes nuevos, luego de tres semanas de encargados, me*
864 *acerqué al aula de Segundo A, di un pañito a la maestra en su bolsita e*
865 *identificado. Otros de mayor tamaño para los cursantes de La Escuelita.*
866 *DANIELA me vio e inmediatamente le dije te traje algo. Algo era su pañito*
867 *personalizado de color azul. Me veía como si algo hubiese quedado roto entre*
868 *nosotras. Pero mi obsequio lo desmentía. La seguía queriendo como a los*
869 *demás y espero aprecie mi obsequio y guarde el papelito que lo identificaba.*

870 *Nos entregaron los niños sin referencia formal, sin diagnóstico. Hemos*
871 *ido construyendo su diagnóstico a medida que hemos evaluado o*
872 *reconocido variables manifestadas durante la ejecución de sus trabajos.*
873 *Mas, transcurrido un tiempo prudencial, desprovistos nosotros de*
874 *prejuicios, emociones y recurriendo al lugar de los hechos y hasta al*
875 *usuario para constatar algunas evidencias. –*

876 *Ahora, respecto a la medida disciplinaria aplicada a DANIELA por no prestar*
877 *atención, la de colocarle el pupitre –como última instancia- junto a la*
878 *baranda del balcón en el primer piso de la escuelita para que viera sólo hacia*
879 *el patio y en otra anterior oportunidad cuando se les mostró muy obesa la*
880 *figura de Enrique VIII, se aplicó el método de aprendizaje por impacto. Dos*
881 *momentos distintos y una metodología*

882 **5** JEANVIER

883 *Jeanvier es enviado por la Maestra de 2.º A, el lunes 10 de Marzo, para que*
884 *tuviese atención especializada.*

885 *Es tranquilo, ordenado, de buena talla y buena dentición lo cual indica*
886 *esmerado cuidado desde temprana edad ; atiende a indicaciones y las adapta*
887 *creativamente en libertad. Es comedido igualmente. Cuando se le dijo que*
888 *podía patinar por el pasillo, miraba a sus compañeros a un lado y al otro para*
889 *asegurarse de que podía en realidad hacerlo. Este era un programa*
890 *innovador y se les había informado al respecto. No corrió enseguida,*
891 *caminaba con paso largo , arrastraba los zapatos y sus brazos en ángulo*
892 *acompañaban la acción autorizada de desplazarse cual corredor deportivo.*
893 *Topó con la baranda del fondo del pasillo y retornó hasta donde me*
894 *encontraba esperándolo para animarlo a patinar. Y es que también lo*

895 *esperaba con mis brazos estirados para indicar a una maestra cercana que*
 896 *eso era así, que él y los otros realizaban una actividad autorizada.*

897 *Esto ocurrió durante tres mañanas antes del recreo de las diez. Ya habían*
 898 *leído, escrito palabras y realizado los dibujos o ilustraciones acordes con la*
 899 *lección. Luego de ejercitarse, volvieron hacia la pared de “la Escuelita” en la*
 900 *esquina color verde del pasillo, para copiar o repetir lo ya estudiado sobre la*
 901 *hoja y tabla del pupitre.*

902 *JANVIER se inicia el lunes 10 de Marzo con la lección: Ejercicios con la r – rr*
 903 *Esta lección consistió en escribir e ilustrar 12 términos o palabras impresas*
 904 *en papel artesanal cortado a tamaño Oficio (35,6 x 21,7 cm.) para adaptarlo*
 905 *a la impresora HP.*

906 *A cada término fraccionado en sonidos, le sigue una línea para ser allí*
 907 *manuscrito por el participante.*

908 *Son doce términos o palabras presentadas en dos bloques en la mitad*
 909 *izquierda del pliego. Del lado derecho ilustrarán algunas palabras que*
 910 *parezcan interesantes. Nos enfocamos principalmente en la figura muy ancha*
 911 *del rey Enrique VIII, la cual JANVIER reproduce con vivaces ojos, boca curva*
 912 *sonriente, un corona con seis puntas, capa y tres botones sobre su tórax.*

913 *Con grandes letras, a la altura de su rostro escribe Enrique y debajo del*
 914 *nombre, VIII.*

915 *Decía que JANVIER seguía las indicaciones. Por ejemplo, las características*
 916 *señaladas para el rey Enrique VIII eran: obesidad, portaba una corona, una*
 917 *capa y estaba sentado. Janvier fue el único participante –de los cuatro que*
 918 *asistieron ese 10 de marzo- que lo representó gordo y con su cara redonda.*

919 *Los otros compañeros lo describieron muy delgado.*

920 *A la siguiente mañana (11-03-2014) se repitió la lección y el desplazamiento*
 921 *por el pasillo. Dibujaron a Enrique VIII en la hoja de trabajo y pasaron a*
 922 *escribir sobre la pared en pliego escolar compartido, (62x96cm) las diez*
 923 *palabras con r rr, R, que venían impresas en formato oficio (21x35cm). Era*
 924 *la oportunidad de enfatizar la escritura de la r, y les dije que tomaran en*
 925 *cuenta hacerle un punto en el borde superior tal como viene impresa. Con la*
 926 *hojita adosada a la pared con cinta adhesiva, iban copiando una a una las*
 927 *letras para entrenarse con un buen trabajo o cartel; y a continuación de cada*
 928 *palabra, podían dibujar o ilustrar su significado. Pero el conjunto de letras ya*
 929 *constituían en sí una obra de arte. Se le aplicó un punto rojo a la letra jota.*
 930 *Esto, debido a que están afianzándose en la caligrafía, ortografía y*
 931 *construcción de significados.*

932 *JANVIER realizó muy buena muestra mural de la lección r – rr- R en su espacio*
 933 *sobre la pared ; colocó la fecha antecediendo a todo, guardando buen*
 934 *margen superior e izquierdo. Centró el trabajo dentro del espacio a él*
 935 *asignado, limitado por una línea verde con su compañero de la derecha.*

936 *En vez de 11-03-2014, escribió 11-03-02- 14 lo cual creo se debió al gran*
 937 *formato, al cambio de mes, y al receso de carnaval.*

938 El miércoles 12 de Marzo, JEANVIER realiza un trabajo con huellas sobre
 939 formato 21 x25 cm., a base de tinta de remolacha y tinta de resaltador color
 940 verde, para expresar el follaje de unos arbustos dibujados de manera
 941 esquemática. Él siguió las instrucciones, los dibujó conforme a lo sugerido
 942 sobre papel en la pared, estampó sus dedos en un orden impresionante: Una
 943 capa superior de huellas color verde, una capa media de huellas color rojo
 944 betabel y al pie de los arbolitos dibujó a lápiz unas líneas ondeadas que
 945 representan el terreno o líneas acuosas. A todo esto precede la fecha en
 946 borde superior y al pie y centrado, escribió *J a n v i e r*.

947 Ese mismo doce de marzo, Janvier descubre figuras de animales en las
 948 escuadras. Lejos dibujó a lápiz un camello y cerca del margen inferior, dibujó
 949 una jirafa. Sobre el camello dibujado también a lápiz y sobre el cielo, dibujó
 950 con tinta verde una nube con cara redonda con cejas, ojos, boca y cabello
 951 horizontal extendido hacia atrás como si lo llevara el viento o indicando que
 952 avanza, que va en movimiento. O también pudo haber representado al
 953 viento.

954 Se puede observar en la lámina de 43x43 cm. Que guarda buen margen
 955 superior. No coloca fecha para no estorbar a la nube o viento pero firma
 956 abajo al pie de la jirafa y a dos centímetros del borde del papel.

957 El 18 de Marzo 2014, Se adosan a una columna del pasillo, junto a la pared
 958 verde donde se tiende el papel mural, para trabajar todos y donde se les
 959 escribe las observaciones a que hubiera lugar,

- 960 • fotocopia de una Vaca,
- 961 • portada a color del libro de Bloom, *La Vida en el Campo*,
- 962 • y otra página con objetos de labranza,

963 para armonizar el espacio, incentivar al trabajo, activar el conocimiento
 964 previo y aportar datos reales del motivo a dibujar o estudiar: UNA VACA.

965 Luego de la fecha escribí subrayado: *D i c t a d o*. Pero lo iniciamos con el
 966 dibujo de la Vaca. Para facilitar el ejercicio y hacer buen uso del tiempo,
 967 dibuje como una pollina o testuz a la vaca; su ubre, la cola y las patas. Ellos
 968 tenían un modelo real, de la página del Libro de Bloom.

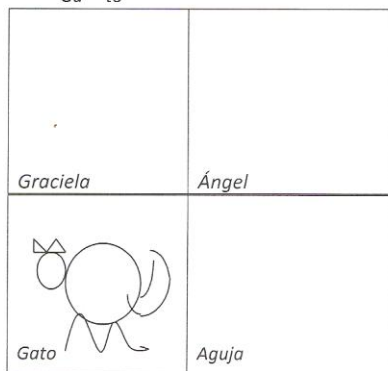
969 JEANVIER dibuja en la parte inferior de la hoja (38 x 20 cm), la vaquita, muy
 970 robusta, con sus manchas negras, sus cachos, su pollina, su campanita en el
 971 cuello o pescuezo, sus patas, la ubre y su colita en forma de "U". La pintó de
 972 amarillo y le hizo un marco, a lápiz. Dejó espacio para el Dictado. Pero la
 973 palabra Dictado era anunciada sólo con el fin de eliminar el temor en el aula
 974 y afianzarlos ante su sonido.

975 Hay un ejercicio que No incluye dibujo del lunes 24 de Marzo. Se trata de leer
 976 y escribir los números de dos en dos hasta el cuarenta (40) y del cuarenta
 977 hasta el cero (40-0)

978 Otro ejercicio que consistió en ejercitar los sonidos con G: *gr, gl, gel / ga,*
 979 *go, gu – ge, gi*. Esta página de lecto escritura se las cedí para estudiar en el
 980 hogar y no la reintegraron en su mayoría.

981 JANVIER trabaja en la mitad del pliego (38 x 20 cm), y él mismo construye
 982 rectángulos para tres columnas para las sílabas y tres filas para tres
 983 palabras:

984 Gra cie la
 985 Án gel
 986 Ga to



987 Este es un aproximado de las proporciones para el Gato.
 988 Guardando una distancia de un recuadro, firma a la izquierda y al borde de la
 989 página: Jeanvier.

991 Para la figura humana, (Lunes 31 de Marzo) trazó muchas líneas horizontales
 992 a lo largo del pliego (43x29cm).

993 Pero eligió siete espacios y medio para el alto de la figura y trazó una línea de eje
 994 central para guiar la simetría durante el trazado de la figura. Atendió muy bien a lo
 995 siguiente: Una medida para la cabeza, bajó medio espacio para los hombros; en la
 996 segunda división colocó un botón, en la tercera división otro botón (reemplazando al
 997 ombligo) y a esa altura colocó el codo de un brazo que dobla a la izquierda. A la
 998 altura del cuarto botón (bajando) coloca la muñeca y agrega la mano derecha. Entre
 999 la séptima división y siete y media, coloca los tobillos y calzado. Sólo Jeanvier trabajó
 1000 la figura en sus proporciones como se les planteó. El rostro lo expresa sereno, con
 1001 cabello entintado, sus dos orejas, cejas, ojos, nariz y boca; cuello, camisa, pantalón y
 1002 zapatos. De manera precisa y prudente ha trabajado este punto del programa.

1003 Para el lunes 7 de abril Para el siete (7) de Abril, pasé buscando a Jeanvier
 1004 porque creí importante realizara tres trabajos extraordinarios:

- 1005 • Mejorar la figura humana,
- 1006 • Una composición ambiental con retazos de impresos de revista.
- 1007* • Un florero donde las ramas y flores, fuesen recortes de árboles de la
 1008 selva, de una página de la revista Geomundo, por ejemplo.

1009 Entonces procedimos Jeanvier y yo, a realizar un boceto a lápiz en pequeña
 1010 escala para construir un florero según se describe en párrafo anterior. Pero el
 1011 envase lo diseñó y pintó de color verde, sobre hoja gruesa de cuaderno

1012 especial para dibujo técnico. Se le completó con un borde verde a la izquierda
1013 del pliego y una flor rizada de papel ordinario para cubrir y unir los recortes
1014 selváticos, la rama y la boca del florero.

1015 Concluyó en el borde inferior: Jeanvier, Palo Negro , 7 de Abril 2014.

1016 Debo agregar lo que sucede con cualquier niño que se deja llevar por otro.
1017 Sucedió que en la Revista de la selva, venía resaltado un rostro que pertenece
1018 –según los científicos – a un ancestro del hombre actual. Es joven, pelo
1019 castaño largo, y en nada se parece a mí. Pero una de las niñas hizo ver que
1020 ese era yo. Las niñas y el enterado Jeanvier, me comparaban con el individuo
1021 y comenzaron a reír con cierto entendimiento entre ellos. Yo pregunté que
1022 qué veían en mi cara; que si tenía un sucio en mi nariz. Y en fin, aunque me
1023 afectara la crueldad de los niños, me sobrepuse y di por terminada la sesión.
1024 Era hora de regresar. Los niños corriendo por el patio nos daban aviso de que
1025 era la hora del recreo.

1026 CONCLUSIONES: JEANVIER tiene ocho años. Si con su edad ha captado las
1027 proporciones de la figura humana y es capaz de ejecutarla, si siendo un niño
1028 como los otros, con debilidades , ha mostrado disciplina y se ha superado
1029 desde escribir la fecha correctamente y la presentación de sus trabajos, ello
1030 nos indica que el dibujo como elemento nivelador puede garantizar avance y
1031 mejoría en el niño en cuanto a su desenvolvimiento y comprensión de cuanto
1032 le rodea.

1033 El diez de Junio de 2014, hace pocos días, cuando me presenté a su
1034 maestra del 2.º A para solicitar permiso y entregar un obsequio personalizado
1035 a cada niño que asistió a “La Escuelita”, Jeanvier me miró serio, como
1036 apenadito. Yo le miré con alegría. Porque cuando lo vi, recordé su libro con
1037 todos sus dibujos. Es tan talentoso. De inmediato le dije “te traje algo”,
1038 toma. Lucía gratamente sorprendido. Y continué con los otros.

1039

1040 **6** ÁNGEL JOSÉ

1041 **Angle Joés,** escribía al comienzo, según papelito rescatado del piso.

1042 Para iniciar su primer mural en “La Escuelita”, escribió

1043

1044 Angel José Fernandes Maem

1045 Palo negro, 25 de Febrero de 2014

1046

1047 2-º Grado “B=

1048

1049

1050

1051 Luego dibujó una casa. El techo estaba compuesto por un triángulo entre dos
1052 rectángulos. Dos cuadrados para las paredes ; un círculo iluminado de amarillo como
1053 puerta.

1054 Con color amarillo enmarca el espacio a él destinado, el cual se había alinderado con
1055 una línea negra, porque el espacio a compartir, un total de tres metros de papel

1056 tendido sobre la pared y con cuarentitrés cms. de altura, fue distribuido entre los
 1057 participantes, correspondiendo a Angel José (42x43 cm.)
 1058 Como se expresó en algún momento, el propósito de este taller "La Escuelita" era el
 1059 de nivelar integralmente, a los inscritos por sus respectivas maestras de aula del
 1060 segundo grado, de la Institución denominada UEBN La Owallera, utilizando el dibujo
 1061 como herramienta que enlazara todas las áreas y momentos –pasados y presentes-
 1062 del aprendizaje.
 1063 Se aprovechó el área física, pasillo, pared, vista panorámica, interacción personal y
 1064 esfuerzo mnemotécnico para ejercitar al niño en actos que le habían sido
 1065 restringidos por falta de espacio o de conocimiento de sus padres o de persona que
 1066 los cuidara desde su año y medio de edad. Es decir, debieron rayar sobre la pared, en
 1067 sitio fijo; impregnar sus dedos de tinta de betabel o remolacha u otros colores
 1068 vegetales, para estamparlos sobre una superficie, trapo, papel, pared; debieron
 1069 gatear, correr, echarse de barriga o de espalda sobre el piso y correr a rayar la pared
 1070 o el papel.
 1071 Pero muchos niños y niñas fueron dejados al cuidado para que sus padres pudiesen
 1072 laborar fuera de casa o dentro del hogar y no se dispuso de conocimiento, tiempo o
 1073 espacio físico para un desarrollo cabal del infante.
 1074 Así que Ángel José, pudo patinar por el pasillo aledaño a los quinto grados, con
 1075 permiso de las maestras que trabajaban a puerta semi-cerrada; se echó de barriga
 1076 sobre el limpio pasillo, se echó de espalda, patinó de nuevo y corrió hacia la pared
 1077 extrema del pasillo para escribir y dibujar sobre la pared cubierta de extenso papel.
 1078 Ángel José, no desperdició oportunidad de apropiarse de algún espacio del muro y
 1079 escribir allí la fecha y su identificación completa: dos nombres y dos apellidos. Me
 1080 dijo en principio que se llamaba Jorge. Eso entendí y así lo llamaba. Escribía su
 1081 nombre completo en el muro y sobre el pequeño formato de trabajo individual pero
 1082 me insistía que le llamara Jorge. Quería probar ser alguien distinto a aquél Ángel a
 1083 quien gritaba la maestra en el aula. Acá en la escuelita, no se reprendía a ninguno.
 1084 Se les habló de sus límites y de sus libertades, se trazó cada vez una línea divisoria
 1085 sobre el papel de la pared para señalar a cada quien su espacio. Pero ese era el
 1086 asunto o detalle de Ángel José: quería firmar y firmaba sobre el espacio de todos,
 1087 arriba de cada dibujo ajeno: Ángel José.

Angel José Fernandes Manam

1088
 1089
 1090
 1091 Lo escribía en su propio espacio, a dos tintas, por ejemplo, Angel José en color verde
 1092 y Fernández Manam en color naranja. Yo les proveí de algunos resaltadores que
 1093 tomaban de una cestica llevada con tal propósito.
 1094 Así que el seis de marzo de 2014 él escribe: Palo negro, 6-2014. Toma para sí una
 1095 extensión de dos metros con siete cms. de papel. En la primera sección de 180 cms.,
 1096 sobre un ángulo dibuja un eje y sobre ello un círculo contentivo de dos pequeños. El
 1097 más externo lo coloca mitad dentro y mitad fuera del círculo mayor, le hace un signo
 1098 de sumar y se aprecia en todo un trazo libre.
 1099 Parece que solicitó ayuda y le dibujé un ocho acostado y una **eme** mayúscula; **M** que
 1100 expresaba movimiento: un ángulo con vértice superior, continuándole un ángulo
 1101 recto también con vértice superior, como una V de raíz cuadrada. De otro modo: un
 1102 ángulo para una A mayúscula, subo y a la derecha en ángulo recto, simulando las
 1103 patas de un gato o de un perro que corre, según se le dibuje la cola y las orejas.

- 1104 Ángel José estaba fascinado le dibujó dos puntos para los ojos, una jota con su
 1105 punto para la nariz y tres bigotes a cada lado; unas orejas puntiagudas.
 1106 Esta es la primera figura que dibujo a los niños para que se suelten, se desinhiban.
 1107 Deja de ser estereotipada al traducirla cada uno y ejercitarla cada vez de modo
 1108 distinto. Como estábamos viendo la lección de las vocales en la hoja de trabajo, para
 1109 el diptongo **au**, les dibujé el ocho descrito y les emití el sonido de un perro ladrando
 1110 por las noches a la luna: **auú**.
 1111 Angel José dibuja a bolígrafo negro, una luna muy contenta junto a una nube;
 1112 repite el ocho más debajo de la nube y –tal como había dibujado en Diciembre en
 1113 conjunto en el aula, una figura en movimiento- colocó una especie de tabla de surf
 1114 debajo del ocho, colocó tres rectángulos como patas, un hocico al perro, dirigido
 1115 hacia la luna, su colita, sus orejas, dos ojos laterales y una línea recta que señala su
 1116 ladrido hacia la luna: **a u u**
 1117 Se nota que viene una línea divisoria vertical territorial, realizada por Angel que
 1118 divide sus nombres y apellidos escribe antes de la división en la parte central en color
 1119 verde y de mayor a menor **A n g e L J o s é F e r n a h d e s M a n M.**
 1120 La emoción, la introspección y la plenitud del momento son visibles.
 1121 A continuación pero en la parte central del nuevo espacio o territorio, Angel
 1122 escribe la fecha: Palo Negro, 6-2014

Angel completó detalles y en
 tercera oportunidad, en vez de
 "M" dibujó una "W"



- 1132 También continuó su actividad sobre la pared, escribiendo dentro de un rectángulo
 1133 dividido en tres porciones, y según hoja de trabajo individual correspondiente a los
 1134 diptongos: **ai**, **caí** **Maracay** (coloreadas, la r y la segunda a, en verde)
 1135 En sección central del rectángulo escribe **G ü i g ü e**; y en la tercera, amplía y
 1136 final del mismo, escribe sus dos nombres y sus dos apellidos, terminando **ManM**
 1137 con mayúscula.
 1138 Algo muy importante de este final de sesión de trabajo con fecha 6 de Marzo 2014:
 1139 luego de su nombre y seguido al rectángulo, practica otra perspectiva para dibujar el
 1140 gato, no de perfil, sino de frente con solo una pata que adelanta. Repite el hecho
 1141 pero pasa a otro asunto: preguntó por la palabra **marcha** y repitió gráficamente
 1142 "marcha".
 1143 Al dorso de esta página del gran libro de Angel José, caso 6, se adosa la hoja de
 1144 trabajo con la cual se dio inicio a la lecto escritura ese 6 de marzo de 2014, por
 1145 supuesto luego de correr, patinar y echarse de barriga en el pasillo.
 1146 "Ejercicio con diptongos, triptongos, vocales seguidas con y final" En la parte
 1147 derecha de la hoja de trabajo se les presenta como un recuadro interno hacia donde
 1148 viajan objetos de la lista de palabras que ellos quieran depositar allí: Con gran
 1149 sabiduría, Angel deposita en el fondo lo más pesado, un autobús que identifica con

1150 grandes letras G Ú I G Ú E. Las ruedas van mitad línea divisoria y mitad externa
1151 inferior. Más adentro dibujó un paragua abierto y un paragua cerrado.

1152 En conclusión, Angel José trabajó mucho ese martes seis de marzo.

1153 LA FIGURA HUMANA: Es de vital importancia que los niños de segundo grado se
1154 inicien formalmente en la construcción de la figura humana, en reposo, en
1155 movimiento y concienciándoles acerca del canon de medidas, es decir tomando la
1156 cabeza como medida de referencia para las otras partes del cuerpo.

1157 También es muy importante la división que presenta el rostro de un adulto, de un
1158 niño y de un bebé, dibujado este al lado del rostro de su madre o padre.

1159 Por ejemplo, el rostro de un niño de perfil es como el de una manzana de perfil y su
1160 tamaño va desde la ceja de la madre a la barbilla o donde finaliza su rostro. La
1161 cabeza de un bebé es la cuarta parte de su cuerpecito.

1162

1163

1164

1165

1166

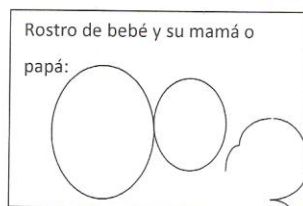
1167

1168

1169

1170

1171



1172

1173 Es decir, la medida de tres cabezas de la madre hacen el largo total del cuerpecito del bebé.

1174 Este ejercicio lo hicimos este mes de marzo y luego a principios de abril (1° y 7-04) para todos los integrantes del grupo como introductorio para el día de la madre.

1176 Ángel José quedó sumamente impresionado por lo de la división espacial para construir la figura humana. Así que realizó muchas líneas para construirla y tenía muy claro que el ombligo y el codo se dibujaban sobre la tercera división. La primera era la barbilla del rostro, la segunda división correspondía al pecho y la tercera al ombligo y codos. Se llevó un ejercicio para la casa más la tarjeta para su mamá, aunque estuviésemos en el mes de marzo.

1182 25 de marzo de 2014: Lejos - cerca

1183 ANGEL JOSÉ iba sobre seguro en todo, pero ocurrió una caída: Con la ayuda de su mamá preparó una disertación alusiva al ambiente. Aprendió su breve discurso en casa, se vino para la escolita, me contó que tendría exposición, con su papelito en la mano. Practicó conmigo, lo despaché hacia el aula para que expusiera: regresó y me dijo saqué "A". Lo felicité, trabajamos obteniendo figuras de las escuadra y debíamos reconocer lejos y cerca, en un ambiente campestre, con árboles y dos niños copiados de las escuadras que se abrían paso o venían hasta nosotros; el camino se hacía más ancho cerca de nosotros y más estrecho donde la niña se encontraba. Un niño iba hacia lo lejos arreando un carro dibujado con marcador negro y pintado de azul; era el carro tres veces el tamaño del niño. Entonces los dos niños estaban uno al lado del otro: ella venía y el de espaldas a nosotros seguía hacia un lugar más lejos. Una figura alta ubicada a la izquierda y bajo un árbol en primer plano de la composición señalaba cerca.. La página final del libro de ANGEL, corresponde a la lección donde se trata especialmente para él los sonidos ca-co-cu / ce-ci . Lejos-cerca . Aclaré los dos significados de "cerca": 1) cerca, lo contrario de

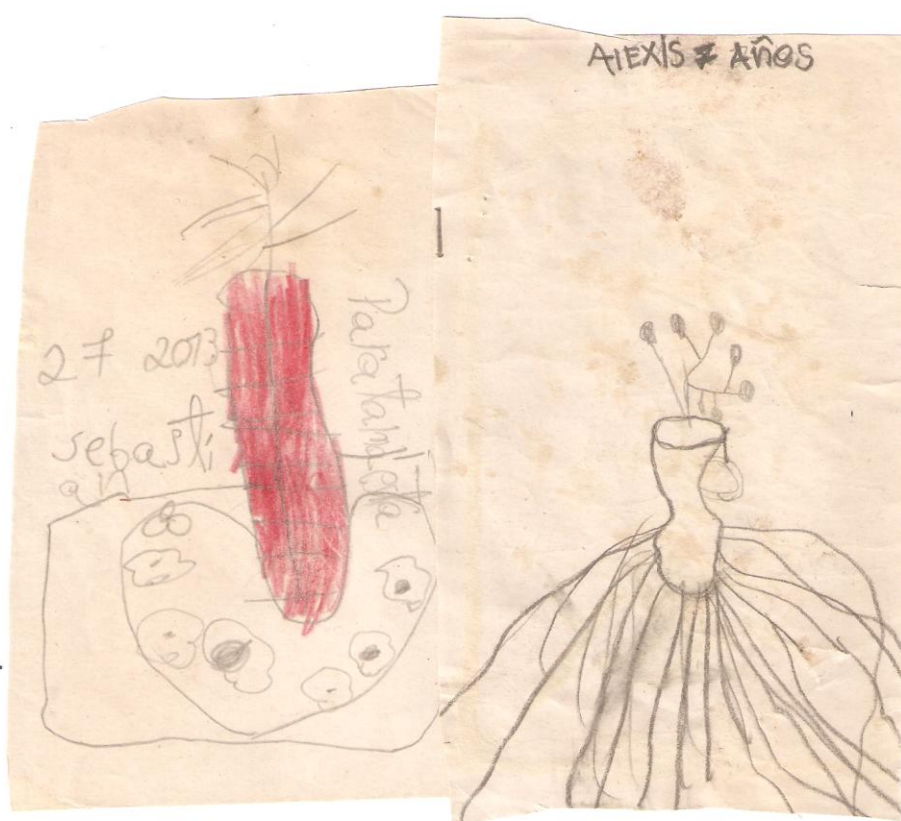
1197

- 1198 lejos 2) cerca, malla que alindera un terreno y señalé una cerca colocada en la
1199 fachada norte de la escuela.
- 1200 Entonces, manos a la obra: Angel José tomó todo el espacio que debía compartir con
1201 Ashley, rayó vertical y horizontalmente una extensa cerca de tres metros de largo y
1202 escribió dos veces cada palabra: cerca y lejos.
- 1203 Ashley optó por escribir en el espacio de 50 cms. que reservé para explicación
1204 durante esa mañana en la Escuelita.
- 1205 Regresamos al salón. Contenta dije a la maestra que muy bien que Angel hubiese
1206 sacado "A".
- 1207 ¡Qué A! Gritó. Ni siquiera sabe leer" El siguió hasta su pupitre y lo vi nuevamente el
1208 martes, primero de Abril.
- 1209 Regresó disgustado. Lo convencí para estudiar los sonidos con "h".
- 1210 Dividió la hoja tamaño oficio en dos áreas. Escribió la fecha con marcador rojo, en
1211 caída. Guardando el margen para lo escrito pero no para la cerca que ocupa casi
1212 ambos orillos izquierdo y derecho. Entonces en su primer intento con seis divisiones,
1213 sobre una primera línea verde escribió H h Ha_Z.
- 1214 Y sobre las siguientes líneas rojas escribió en la primera columna y sobre las cuatro
1215 primeras líneas: **HO // Hí / Ho/ Hu** .
- 1216 El resto del espacio estaba compuesto por diez líneas horizontales y 30 verticales.
1217 Sobre ese conjunto, separado de lo escrito por la primera línea vertical, realizó siete
1218 grandes asteriscos superpuestos, todo en color rojo.
- 1219 La mitad inferior del pliego tamaño oficio presentaba autocontrol: De nuevo escribió
1220 la fecha, con menor descenso de la escritura, y sin obviar la coma luego de escribir
1221 Palo negro: a) chequeó con V todo lo escrito y | b) separó en 3 columnas.
- 1222 Inicio hacia la izquierda: H h V
- 1223 | | | V Ha| V Angel V José|FernandesManM
- 1224 / / V he | V Hace frío |
- 1225 / / V Hi | V he venido
- 1226 / / V ho | V hizo caso
- 1227 / / V hu | V Hoja Humo
- 1228 La otra página del nuevo Angel José, consistió en un dibujo bastante proporcionado
1229 con manos de gallina y pie de tres puntas. Con ese mismo estilo dibujó el largo de la
1230 chaqueta. Cerca, en un recuadro a nivel del suelo, una figura sometida, semi
1231 sentada, con tres dedos puntudos en cada mano. Un carro tipo tractor y un hombre
1232 conduciendo con los brazos estirados hacia el volante. Otro carro militar más
1233 adelante, supuestamente van a detenerse casi sobre 20 figuras caídas y alineadas
1234 cerca de un gran transporte vacío con más de 50 ruedas.
- 1235 Toda esta escena es separada por una línea escalonada con dos pendientes.
- 1236 Abajo, izquierda y hacia nosotros vienen dos individuos como acongojados y al
1237 extremo de la línea divisoria un individuo carga dos figuras y va a depositarlas sobre
1238 un pequeño terreno plano y con un hoyo dibujado cerca.
- 1239 Firmó arriba en grande y claro, Ángel José –de mayor a menor- y al lado en amplias
1240 ondas una figura con cabeza y ropaje femenino.
- 1241 Tan solo otro diálogo con Ángel José podría descifrarnos el significado de este
1242 momento expresado mediante el dibujo.
- 1243 Este diez de Junio acudí a la Escuela para llevar nueve paños confeccionados para
1244 nueve niños de la escuelita, incluidos tres casos por contingencia pre-silábicos, los

- 1245 *cuales por tener once años no fueron inscritos en segundo grado, sino en tercero C.*
- 1246 *Incluí a la maestra 2-A y Maestra María de Tercero quien agradeció mucho la*
- 1247 *atención prestada. De estos tres casos uno fue cambiado a 3.º B y- atendiendo a*
- 1248 *ciertas sugerencias en cuanto a alimentación, hábitos de estudio, autoestima y*
- 1249 *solución de problemas básicos, además de empeño de su familia y nueva maestra,*
- 1250 *está saliendo adelante y es muy probable sea promovido a cuarto grado.*
- 1251 *Decía que vi muy armonioso a ANGEL JOSÉ. No sabía él que le llevaba un presente*
- 1252 *con su nombre como al resto de integrantes de la Escuelita. Fue oportuno el*
- 1253 *encuentro con el Segundo B. Eran apreciados por alguien que no los había olvidado.*
- 1254 *Pedí permiso a la Maestra, muy temprano, a las 7:20 am cuando regresaban de*
- 1255 *cantar el himno en el patio techado o cubierto.*
- 1256 *Entonces aquellos de quienes se decía en Enero 2014: No los soporto! Y a Ángel José*
- 1257 *aquel 25 de Marzo: Que va a sacar A, si no sabe leer! Eran visitados ahora el 10 de*
- 1258 *Junio para darles un saludo amoroso, un paño para secar su rostro o cuerpecito*
- 1259 *cada día.*
- 1260 *Claro que olvidé, Ángel José, que no volviste porque estabas enfadado. Porque no te*
- 1261 *permití que -después de decir que no saldrías del aula hacia la escuelita- te*
- 1262 *apareciste con un conjunto de vasos de cierto tamaño, para jugar Bowling en*
- 1263 *nuestro lugar de encuentro y no dejarnos trabajar, como reacción a tus nuevos*
- 1264 *conocimientos y problemas de aula. Eso quedó atrás. Me miraste con tanto cariño,*
- 1265 *sorpresa y atención al regresar del himno, este martes 10 de Junio, mientras*
- 1266 *avanzabas en columna hacia el salón de clases del Segundo B, que comprendí que*
- 1267 *habías asimilado muchas experiencias y estabas estable y avanzado en tu grado o*
- 1268 *nivel.*
- 1269 *PD: no dije que debido a su distinguida presencia y corte moderno de cabello, tomé*
- 1270 *a Ángel de modelo para ilustrar el sonido gel, conjuntamente con la palabra*
- 1271 *Graciela, gato y aguja. ANGEL JOSÉ se molestó y abandonó el lugar.- No entendió*
- 1272 *que para nosotros era alguien especial.*
- 1273 *Es posible que puedas ver este libro, o las fotografías de sus páginas para que las*
- 1274 *compartas con tu mamá. Quién lo iba a decir, que conocería a este genio-líder, de*
- 1275 *presencia impecable, de escritura rauda y de dibujos extraordinarios.- Gracias por*
- 1276 *asistir a la Escuelita.-*
- 1277
- 1278
- 1279
- 1280
- 1281
- 1282
- 1283
- 1284
- 1285
- 1286
- 1287

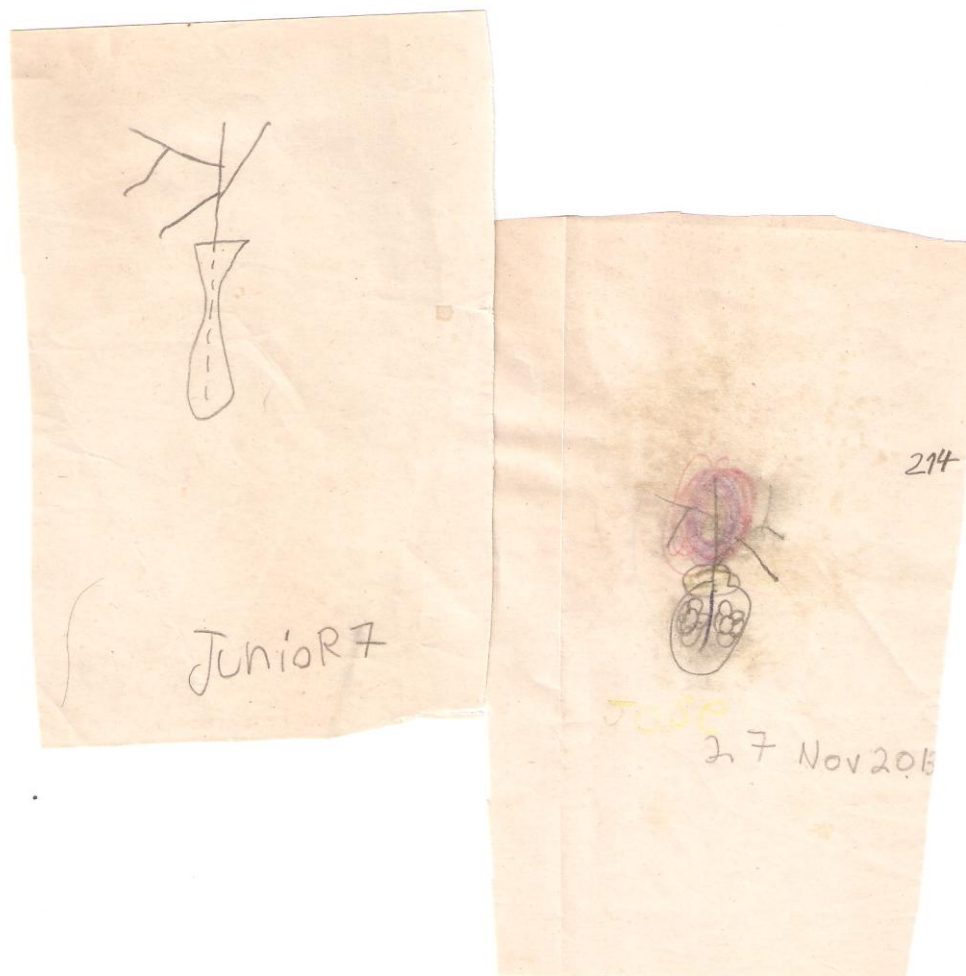
Encuentro inicial en aula del Segundo-A- Escuela LAO- 27 Noviembre 2013

Ejercicio: Luego de observar en la pizarra modelos de jarrones y algunos esquemas lineales para finamente agregar flores, se recogieron 16 experiencias en pequeñísimo formato. En otra oportunidad realizaron ejercicio con huellas y escribir sobre papel adosado a las paredes (Muro).



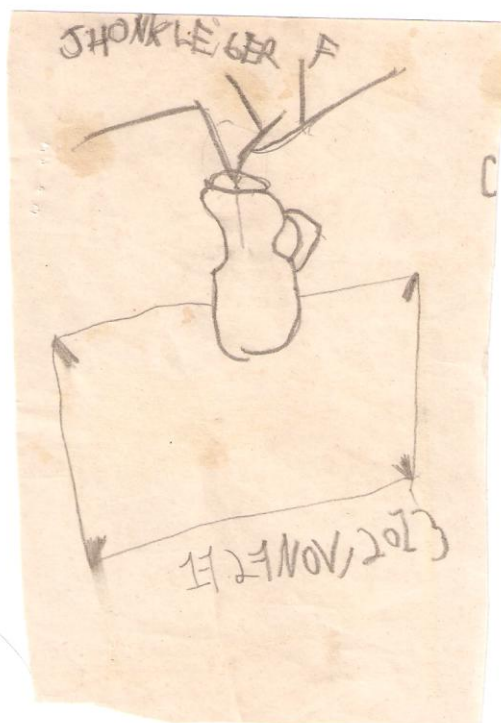
Encuentro inicial en aula del Segundo-A- Escuela LAO- 27 Noviembre 2013

Ejercicio: Luego de observar en la pizarra modelos de jarrones y algunos esquemas lineales para finamente agregar flores, se recogieron 16 experiencias en pequeñísimo formato. En otra oportunidad realizaron ejercicio con huellas y escribir sobre papel adosado a las paredes (Muro).



Encuentro inicial en aula del Segundo-A- Escuela LAO- 27 Noviembre 2013

Ejercicio: Luego de observar en la pizarra modelos de jarrones y algunos esquemas lineales para finalmente agregar flores, se recogieron 16 experiencias en pequeñísimo formato. En otra oportunidad realizaron ejercicio con huellas y escribir sobre papel adosado a las paredes (Muro).



Encuentro inicial en aula del Segundo-A- Escuela LAO- 27 Noviembre 2013

Ejercicio: Luego de observar en la pizarra modelos de jarrones y algunos esquemas lineales para finalmente agregar flores, se recogieron 16 experiencias en pequeñísimo formato. En otra oportunidad realizaron ejercicio con huellas y escribir sobre papel adosado a las paredes (Muro).



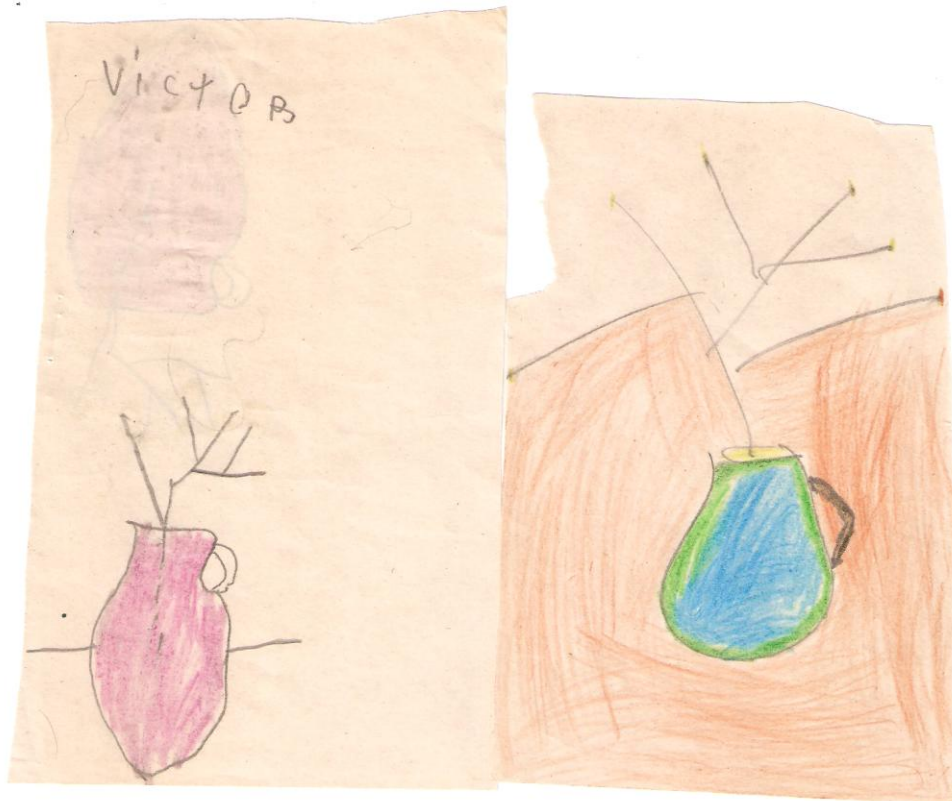
Encuentro inicial en aula del Segundo-A- Escuela LAO- 27 Noviembre 2013

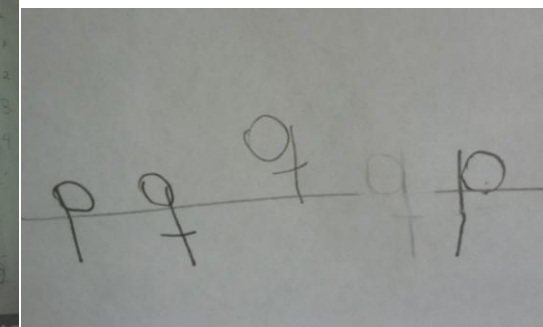
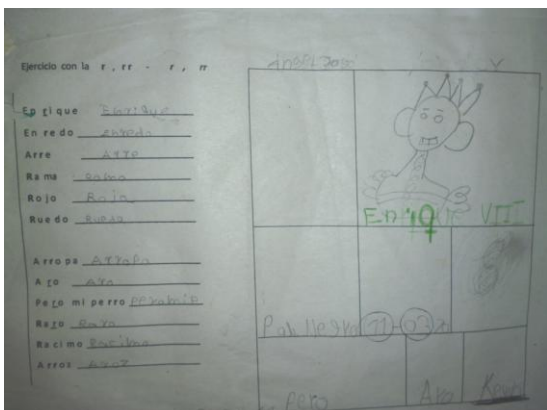
Ejercicio: Luego de observar en la pizarra modelos de jarrones y algunos esquemas lineales para finalmente agregar flores, se recogieron 16 experiencias en pequeñísimo formato. En otra oportunidad realizaron ejercicio con huellas y escribir sobre papel adosado a las paredes (Muro).



Encuentro inicial en aula del Segundo-A- Escuela LAO- 27 Noviembre 2013

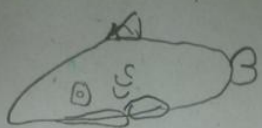
Ejercicio: Luego de observar en la pizarra modelos de jarrones y algunos esquemas lineales para finalmente agregar flores, se recogieron 16 experiencias en pequeñísimo formato. En otra oportunidad realizaron ejercicio con huellas y escribir sobre papel adosado a las paredes (Muro).





Enrique
 Enredo
 Arre
 Rama
 Rejo ●
 Ruedo

Pala Negro
 1 de abril
 de 2014
 H n
 Ha Hace frio
 He He venido
 Hi Hizo caso
 Ho Hoja
 Hu Humo



Profe
 Kevin
 Pala Negro 26

Pala Negro 11-03-02-14

En ri que	
En re do	
Arre	
Ra ma	Arro pa
ro jo ●	Arro
Ruedo	Arro mi perro

Pala Negro 17 de marzo de 2014

existe
 existe
 existe

qui so
 que
 que to
 qui so
 Kevin

