



LA PROGRAMACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN EDUCACION PREESCOLAR Y EN EL CICLO INICIAL DE EDUCACION GENERAL BASICA

M.^a ASUNCION PRIETO
GARCIA-TUNON
Inspectora de Educación del Estado

SUMARIO: 1. Consideraciones en torno a la coordinación de la actividad escolar entre el nivel de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB. 1.1. La coordinación interniveles necesidad organizativa y exigencia psicopedagógica. 1.2. Actualidad de la problemática de la coordinación. 2. Recursos que posibilitan la coordinación entre el nivel de Educación Preescolar y el Ciclo Inicial de EGB. 2.1. Estrecha y permanente cooperación entre el profesorado de Párvulos y el de Ciclo Inicial. 2.2. Utilización de espacios y de recursos en común. 2.3. Compensación de desajustes producidos por diferencias de edad, proceso madurativo y/o circunstancias socio-culturales. 2.4. Permanencia en los primeros cursos *versus* repetición de los últimos. 2.5. Integración interdisciplinar. 3. Algunas pautas orientadoras de la programación de la actividad escolar. 3.1. Vigencia del modelo psicopedagógico del «diálogo educacional». 3.2. Articulación de los «núcleos de experiencia y aprendizaje» en la programación escolar. 3.3. Prioridad de los objetivos y actividades de carácter formativo. 4. La programación de la actividad escolar en la práctica. Referencia a una muestra de «núcleos de experiencia y aprendizaje».

1. CONSIDERACIONES EN TORNO A LA COORDINACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR ENTRE EL NIVEL DE EDUCACION PREESCOLAR Y EL CICLO INICIAL DE EGB

1.1. La coordinación interniveles necesidad organizativa y exigencia psicopedagógica

Si bien el término preescolar se ha utilizado para delimitar un nivel educativo y, en consecuencia, un período cronológico de edad, no cabe establecer, al respecto, cortes rotundos entre este nivel y el de Educación General Básica; ambos niveles se inscriben, cada vez con mayor regularidad, en el ámbito escolar, y aunque el primero no se conceptúe como obligatorio en ningún país, si empieza a establecerse como opcional en la mayoría. Ello, sobre todo, en función de la denominada «igualdad de oportunidades», ya que la primera exigencia de aproximación de posibilidades en educación comienza en la base. Es obvio que la calidad de la futura educación del niño va a depender, en gran medida, de sus primeras experiencias y aprendizajes. Así, la coordinación entre ambos niveles educativos demanda una atención especial, como demanda una educación compensatoria la situación de aquellos niños que no hubieran tenido la oportunidad de recibirla en el caso de que ello coincida, justamente, con los más

desprovistos de un ambiente socio-cultural adecuado; a efecto de que, unos y otros, puedan encontrarse en condiciones de aprovechar los mensajes y enseñanzas que los siguientes niveles educativos vayan a ofrecerles.

Hábitos, destrezas y adquisiciones dependen, más que de dotaciones hereditarias fijas, de la evolución de los esquemas de pensamiento y del progreso afectivo y social, en entrecruzamiento permanente y continuo, de modo que el desarrollo en cada una de las etapas se produce en función de las adquisiciones de las etapas anteriores. En consecuencia, sólo un ambiente educativo adecuado (desde el punto de vista intelectual y afectivo) puede prever y proveer las condiciones necesarias para la consolidación de los logros de cada período y, sólo la coordinación inteligente entre niveles y ciclos, puede garantizar el progreso de cada estadio en función del anterior; así, pues, el enlace entre niveles y ciclos escolares es tanto una necesidad organizativa como una exigencia psicopedagógica.

El niño de 4-8 años, se encuentra en un estadio de desarrollo unitario especialmente sensible e importante por cuanto su capacidad simbólico-representativa avanza hacia la operatividad («durante el período que va de los 5-7 años algunos esquemas se tornan enteramente operatorios» dice Piaget); con caracteres similares, en bastantes aspectos, aunque con pasos claramente diferenciados en otros muchos. El alcance y consecuencias pedagógicas del proceso que conduce al niño a la «descentración» y a la «objetividad», no debe perderse nunca de vista. En base a que los esquemas se encuentren de un lado u otro del pensamiento, corresponderá situar, o no, al niño ante determinadas exigencias sin dejarse presionar, excesivamente, por encuadres administrativos de curso o edad. Estamos en el período, siguiendo a Piaget, en que los preconceptos se flexionan en la dirección del pensamiento operatorio; es decir, caminando hacia una generalidad progresiva. Merece la pena hacer notar que el propio Piaget ofrece una cierta elasticidad entre las edades, al referirse, tantas veces, «al curso de los años entre 4-5 y 7-8»; pues, efectivamente, en este proceso continuado e ininterrumpido, que va desde la actividad representativa egocéntrica hasta la actividad operatoria concreta, la precisión estricta de fronteras, puede resultar no sólo arriesgada sino errónea. Si entre los 7-8 años es alcanzado el equilibrio permanente, entre «asimilación» y «acomodación», en el plano de las operaciones concretas, la actuación pedagógica, de antes y después, deberá ponderar el grado de adaptación a la realidad en que se encuentra el niño a efectos de proponerle objetivos y tareas.

La difícil adecuación, en determinados casos, entre edad-estadio madurativo y los cómputos administrativo-escolares de fecha y curso, puede ocasionar desajustes de consideración; así, por el hecho de cumplir años, un día, semana o mes, antes o después del término del año natural, un niño queda en párvulos un curso más o pasa al siguiente (1.º de Ciclo Inicial). No obstante, es indudable que la Administración, como viene ocurriendo en todos los países, ha de marcar unos hitos respecto a niveles y cursos escolares, sin los cuales no sería posible una estructura escolar comprensible. La cuestión estará, entonces, en poner en funcionamiento, de la forma más constructiva (en cada situación escolar concreta) los márgenes de posibilidades que la legislación vigente permita; con la flexibilidad del caso, sin comprometer el ordenamiento legal, deberán ser atendidas las exigencias fundamentales de la evolución infantil.

Secuelas importantes de la ausencia de coordinación interniveles se observa, por ejemplo, en las diferencias en cuanto al planteamiento de programas escolares; en el ambiente escolar, en tantas ocasiones dispar; en los procedimientos y técnicas; en la distinta relación alumno profesor; en los enfoques diversos, a veces claramente distanciados, en cuanto a la naturaleza y el uso de materiales y recursos;... lo que puede conducir a los niños, en casos extremos, a

un extrañamiento de la propia infancia con el subsiguiente riesgo de bloqueos en el proceso del aprendizaje.

1.2. Actualidad de la problemática de la coordinación

Es evidente que las cuestiones planteadas, y otras que cabría plantear, no son de reciente consideración, ni de exclusivo ámbito nacional; si bien varía la edad de ingreso de los niños en la escuela obligatoria en los distintos países, el tema de la problemática de la transición es común a la mayoría de ellos. Las modalidades del paso de la educación preescolar a la elemental ha atraído la atención de simposios, congresos y reuniones internacionales. En 1976 la UNESCO emprendía un estudio sobre la situación y tendencias de la educación preescolar en el mundo con la colaboración de OMEP (Organización Mundial de Educación Preescolar). Gastón Mialaret, presidente entonces de OMEP, aceptó encargarse de este trabajo; como consecuencia del mismo se llegó a un primer acuerdo: «el paso de la institución de educación preescolar a la escuela primaria es para el niño una nueva ruptura, y quizás una fuente de inadaptación y de fracasos escolares ulteriores»; problema al que correspondía dar una solución adecuada, por lo que se propuso, «emprender un análisis científico de las diferentes situaciones de todos los países, para determinar las soluciones psicológicas y pedagógicas óptimas en función de las consideraciones locales» (1).

En el último Congreso Mundial de la OMEP, celebrado en Québec (Canadá del 28 de julio al 2 de agosto de 1980), siguió haciéndose patente esta preocupación de enlace entre la escuela de párvulos y los primeros años de enseñanza obligatoria. Josette Feyler, subdirectora de enseñanza primaria de Ginebra (Suiza), presentó un trabajo en el Congreso en tal sentido y se refirió a la «creación de un primer ciclo de enseñanza que garantice la continuidad indispensable en el proceso de los aprendizajes básicos al permitir que todos los niños, de orígenes y niveles diversos, pasen sin riesgo de repetir curso, de la primera clase de párvulos a segundo de primaria (de 4 a 8 años). Esta nueva estructura implica una formación del cuerpo docente que esté en concordancia con tal situación» (2). La elaboración de nuevos programas en distintos países, concretamente los integrados en la Comunidad Económica Europea, supone una respuesta a esta preocupación generalizada de enlace entre niveles, así como el propósito de llegar a detectar las causas de las altas tasas de fracasos escolares, cuya realidad fue tema de preocupación en el Congreso de la OMEP antes citado.

En España, la O. M. de 17 de enero de 1981, que regula las enseñanzas de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial de E.G.B. (de acuerdo con las previsiones del Real Decreto 69/1981 de 9 de enero) aporta nuevas perspectivas, en torno a la coordinación que nos ocupa, en 3 aspectos fundamentales y claramente diferenciados: a) la posible permanencia del niño «hasta un año más» en el Ciclo Inicial (primero de los 3 ciclos en que se estructura la E.G.B.) con objeto de conseguir los aprendizajes necesarios para seguir con aprovechamiento las enseñanzas posteriores; b) el hecho de no consignar en el Libro de Escolaridad calificación alguna, en el caso de no pasar al curso siguiente (tercero, curso correspondiente al Ciclo Medio), calificación que «se demorará hasta que supere los Niveles básicos de referencia correspondiente»; c) que, salvo razones especiales, «el profesor impartirá la docencia al mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que integran el Ciclo Inicial,...».

(1) MIALARET, G.: *La educación preescolar en el mundo*. París, Unesco, 1976, pág. 57.

(2) Véase la referencia a este trabajo en *Le jeune enfant, citoyen a part entière?*. Québec, agosto 1980, págs. 34 y ss.

2. RECURSOS QUE POSIBILITAN LA COORDINACIÓN ENTRE EL NIVEL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EL CICLO INICIAL DE E.G.B.

En una ordenación de medidas, a efectos de que el tránsito entre una y otra etapa escolar no resulte arriesgado sino constructivo y gratificante en la vida del niño, vamos a referirnos, únicamente, a aquellos aspectos que se vienen reiterando, en la normativa legal y en la doctrina pedagógica comparadas, como más aconsejables, por estar referidos, bien a las propias exigencias del desarrollo de la personalidad del niño, bien a la organización y marcha escolar en cuanto ha de estar acomodada a aquellas exigencias.

2.1. Estrecha y permanente cooperación entre el profesorado de Párvulos y el de Ciclo Inicial

En la reunión de Estrasburgo del Consejo de Europa (1972) ya se expresó «la necesidad de evitar los traumatismos psicológicos posibles, provocados por el cambio brusco de medio, sea de adultos, sea de métodos».

La O. M. de 17 de enero de 1981, a que hemos hecho mención, establece en el art. 5.º «el profesor impartirá la docencia del mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que integran el Ciclo Inicial, salvo que el Director oído el Claustro, disponga otra cosa por razones que afectan al aprovechamiento escolar de los alumnos o a la organización del Centro». Tal medida supone un avance importante, en favor de obviar notables dificultades, en el período y dominio de este Ciclo escolar. Tal vez, exigencias de titulación, o cualquier otra, no permiten que el mismo profesor pueda proseguir desde el último período de Educación Preescolar hasta culminar el Ciclo Inicial. Sin embargo, la estrecha colaboración a que aludimos, permite evitar el distanciamiento y, en determinados casos, situaciones de ruptura entre uno y otro nivel. En Canadá, Irlanda y Reino Unido, han venido realizándose proyectos orientados a una formación idéntica del profesorado, así como a la prolongación de métodos y técnicas de Educación Preescolar a la Educación elemental.

Del lado de la línea seguida, en reuniones de estudio del Consejo de Europa, desde marzo de 1972, se han venido realizando experiencias en los distintos países en el sentido de propiciar actividades de estudio y trabajo escolar, compartidas por el profesorado de uno y otro nivel; e, inclusive, se han evaluado las tareas conjuntas de niños de párvulos y de clases elementales, como un medio más de evitar cambios bruscos sea de adultos, sea de medios.

Nuestras experiencias en relación con el modelo psicopedagógico denominado «diálogo educacional» (3) en Párvulos y Ciclo Inicial, han servido, tanto para unificar estrategias de atención y respuesta a las demandas del niño (intelectuales, afectivas y sociales) como para asumir un proyecto común de programación y trabajo en sus líneas básicas psicopedagógicas que, en cursos precedentes, resultaron especialmente interesantes (4). Liv Vedeler, hace también una clara referencia a este modelo como privilegiado en nuestro ámbito de referencia: «se constata, dice, que las nuevas tendencias de preescolar y de

(3) Este modelo, como es sabido, parte de la hipótesis de que el desenvolvimiento del niño se produce por interacción entre éste y su medio; de modo que, la primordial exigencia educativa estará en crear las condiciones más favorables a esta interacción, en la que ha de considerarse, tanto las características de desarrollo del niño como las influencias del medio. Modelo que cobra pleno sentido y contenido al ser contemplado en sus tres vertientes: 1. la de la «*psicología dinámica*» representada por Erikson, la de «*psicología cognitiva*», representada por Piaget y el «*learning by doing*» o «*pédagogie d'éveil*», representada por Dewey.

(4) PRIETO GARCÍA-TUÑÓN, M.^a A.: «Bases psicopedagógicas del juego simbólico en la educación de los primeros años escolares», en «*Aula Abierta*», n.º 28, Oviedo, 1980.

primaria van, cada vez más, en el sentido del modelo de desenvolvimiento por interacción (modelo de «diálogo educacional») (5).

2.2. Utilización de espacios y de recursos en común

Guiñol, zonas de recreo y exploración (areneros, balsa de agua, espacio para construcción con grandes bloques, instalaciones varias para juegos representativos,...); pequeña parcela para experiencias de cultivo; recintos para observar y cuidar animales, etc., pueden y deben ser utilizados en común por los niños de 4 a 7-8 años.

En Holanda, en 1977, se iniciaban programas para beneficiar las condiciones del tránsito entre educación Preescolar y Elemental. Hemos podido constatar, entonces, el buen ritmo con que eran utilizados materiales y zonas en común: sesiones de guiñol; espacios adecuados para construir con grandes bloques de madera y bancos de carpintería; inclusive, en algún Centro, se dejaba una parte de pared transparente entre una y otra clase para evitar ese extrañamiento que suele producirse en el niño al cambiar bruscamente de ambiente. Esta preocupación es más comprensible en Holanda, en cuanto que la educación preescolar es eminentemente creativa y abierta y la elemental tiene un marcado sesgo tradicional. Estas experiencias presentan un claro sentido investigador con evaluación periódica de resultados, a efectos de ampliarlos y perfeccionarlos (6). Es indudable que clases y espacios de toda índole, propios de los niños de Preescolar y de Ciclo Inicial, deben estar lo más próximos posible y con posibilidades de utilización en común; así como en el lugar de más fácil acceso y abiertos, en todos los casos, a una permanente comunicación con el exterior, ya que en el exterior habrán de realizarse gran número de actividades y experiencias.

2.3. Compensación de desajustes producidos por diferencias de edad, proceso madurativo y/o circunstancias socio-culturales

Cuando un niño de párvulos cumple 6 años en el último trimestre, y su edad madurativa o especiales circunstancias socio-culturales hagan prever un ajuste difícil en el primer curso de escolaridad obligatoria, cabe considerar su posible continuidad en párvulos por un período de tiempo o, al menos, que pueda tomar parte en determinadas actividades. El profesorado nos ha ofrecido datos respecto a la toma de conciencia de tal situación por parte de algunos padres de familia cuyos hijos cumplían 6 años en el último período del año natural y que ellos consideraban que los niños no se encontraban en condiciones de pasar al primer curso; motivo por el que solicitaron la continuidad de un curso más en párvulos. También puede producirse el caso inverso, referido a niños que cumplen años en enero, o en fechas próximas, y muestran un notorio avance respecto a los demás niños; no obstante la situación, por sobreabundancia, es mucho menos problemática que la de carencia, al poder proponerse a estos niños, una vez cumplidos los objetivos y actividades propios de párvulos, otros de carácter individual de mayor rango.

En cuanto al paso de 1.º a 2.º curso del Ciclo Inicial de E.G.B. los posibles desajustes quedan compensados o resueltos, básicamente, al continuar el profesor con el mismo grupo de alumnos durante los dos cursos que comprende este

(5) VEDELER, L.: «La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire», en *Revue du Conseil de la Coopération Culturelle*, n.º 31.

(6) «The Kingdom of the Netherlands», en *Education and Science*, n.º 7, 1973-1974 (Publicación oficial del Ministerio de Educación holandés).

Ciclo; la observación y evaluación de los alumnos en períodos más largos de tiempo, permite un conocimiento más profundo de los mismos y, en consecuencia, una mejor adaptación del aprendizaje a las incidencias del desarrollo personal de cada uno. En el caso de fallos o adelantos, en relación con los llamados oficialmente «Niveles básicos de referencia» se podrá, de forma más ágil, subsanar los primeros (con actividades de apoyo y refuerzo para aquellos alumnos que presenten dificultades de aprendizaje en las áreas de Lengua castellana y Matemáticas, con la previsión de períodos de tiempo «para atender individualmente a los alumnos retrasados, mientras los restantes realizan un trabajo autónomo» Art. 2 apartado 2 de la citada O.M.) y, dar respuesta adecuada a los segundos, con la realización de actividades dirigidas a objetivos individuales de mayor alcance, bien sean opcionales o libres.

Otro aspecto de particular importancia es el de normalizar la permanencia escolar de los niños en un período más largo de tiempo, en el caso de que ello fuera aconsejable, bien en Párvulos (lo que no está previsto en la Legislación vigente) o en el 2.º curso del Ciclo Inicial (lo que sí queda regulado en el art. 2 apartado 3 de la O.M. 17-1-81) a efectos de ir borrando la huella que deja, en la mayoría de los casos, el hecho de que un niño haya de repetir curso. En favor de esta situación de normalidad se pronuncia, de alguna manera, la O.M. citada, en cuanto demora la calificación en el Libro de Escolaridad, hasta que el alumno supere los correspondientes niveles de referencia. Por otra parte, la palabra «permanecer» no tiene aún connotaciones peyorativas y hay que evitar que las adquiera; no ocurre lo mismo con la palabra «repetir» que lleva un lastre de significaciones abiertamente negativas, acumuladas a través de los distintos niveles educativos, por razones que no es del caso analizar en esta ocasión. A partir de enfoques más constructivos, es de esperar que un niño y, sobre todo, sus familiares, interpreten como algo normal el hecho de que, por determinadas circunstancias, haya de prolongar su permanencia un lapso más largo de tiempo en un determinado curso, sin que ello prejuzgue, en absoluto, un menor techo de posibilidades en su futuro aprendizaje.

2.4. Permanencia en los primeros cursos *versus* repetición en los últimos

Los dominios conseguidos por un alumno en los primeros años, que afectan al desarrollo del pensamiento, vida afectiva, hábitos, destrezas y conocimientos, es indudable que marcarán el ritmo de su posterior aprendizaje y que los éxitos y fracasos que se producen más tarde se han fraguado, en la mayoría de los casos, en los inicios de la escolaridad. Prestar atención preferente al Ciclo Inicial de escolaridad, es la primera estrategia para reducir o evitar las tasas de «fracasos escolares» que se manifiestan más tarde y con compensaciones más difíciles, largas y lesivas. En relación con este punto, cabe examinar, bien sea muy brevemente, algunos datos de mi experiencia en 16 Colegios Nacionales de la zona de Oviedo (referidos a los cursos 1975-76, 1976-77 y 1977-78). Al mismo tiempo que se solicitaban determinados datos de los directores de aquellos Colegios, se expresaba la conveniencia de detectar, de forma conjunta, las posibles causas y consecuencias del retraso escolar de determinados alumnos de 2.ª etapa de E.G.B. (6.º, 7.º y 8.º curso); en el caso de centros comarcales se parcelaron los datos, a efectos de conocer si esta circunstancia tenía alguna incidencia en el retraso escolar; así como los referidos a niños y niñas, al suponer resultados diferentes por razón de sexo. Aquellos datos revelaron que el fracaso escolar, o si se quiere, el índice porcentual de repetidores, era del 22 % en 6.º curso; del 19 % en 7.º curso; y del 15 % en 8.º curso, en datos referidos a alumnos; del 15 % en 6.º curso; del 13 % en 7.º curso y del 11 % en 8.º curso, en datos referidos a alumnas. Aunque no sea ocasión de analizar en mayor profun-

didad estos datos, si conviene reparar en el significado de los porcentajes, en cuanto es en 6.º curso donde se produce mayor número de repetidores, porcentaje que disminuye paulativamente hasta 8.º curso; situación comprensible a la luz de las disposiciones entonces vigentes, que no dejaban posible margen de repetición en 1.ª Etapa («los alumnos que no obtengan evaluación satisfactoria al final de cada curso de esta Etapa (1.ª) pasarán al siguiente y recibirán enseñanzas complementarias de recuperación» O.M. 25 de abril de 1975). Directores y profesorado, con un enfoque más realista de la marcha escolar, aprovecharon el primer resquicio abierto en la legislación para subsanar retrasos escolares acumulados en cursos anteriores (muy probablemente en los dominios fundamentales de los primeros cursos) y compensar los desajustes escolares lo antes posible. Otro dato a destacar es el referido a los niveles alcanzados en el curso en que repiten; sólo se colocaron en cabeza el 3 %; en los puestos medios el 27 % y en los más bajos el 70 %.

Todo parece indicar que, si bien la repetición de curso no es la solución más deseable, como también han reconocido M. Mead y Allport (7), en los primeros cursos se minimizan los riesgos de que los niños pierdan la confianza en sí mismo o de que los padres se alarmen por la permanencia de los niños un curso más en el Ciclo Inicial. Por otro lado, la nueva legislación no anima, de ningún modo, a la repetición sino a la consecución efectiva de los niveles básicos establecidos. Y, ofrece, por el contrario, una serie de apoyos (continuidad del profesorado, programa común, etc.) a efectos de que los niños puedan seguir su propio ritmo y estar asistidos de un ambiente más estable lo que, sin duda, ha de conducir a resultados de mayor seguridad y eficacia en orden al aprendizaje; si bien, se soslaya seguir senderos prefijados de antemano y una promoción automática y forzada siempre desaconsejable.

2.5. Integración interdisciplinar

Los «Niveles básicos de referencia» al marcar unas exigencias mínimas fundamentales, dejan camino abierto a una interrelación permanente entre los distintos bloques temáticos, base de una enseñanza globalizada. La integración interdisciplinar, que de ocasión a un trabajo unificador de las actividades escolares, ha de considerarse como ineludible en la enseñanza de los primeros años escolares; tanto en atención a las necesidades, intereses y capacidades de los alumnos, cuanto en su relación y participación intelectual y afectiva con el «medio» (físico y humano), sin que una y otra consideración suponga desinterés hacia programas y niveles escolares sino, por el contrario, otorguen a las exigencias culturales y, sobre todo, formativas, efectividad y sentido en torno a criterios paidológicos y ambientales inexcusables. Así, el progresivo dominio en el área de Lenguaje, servirá de clave en todos los ámbitos del aprendizaje, de acuerdo con lo que se expresa en el Anexo de la reiterada O.M. de 17 de enero de 1981, «conocer y dominar el lenguaje es, en cierto modo, aprender». Si es cierto que el lenguaje ayuda a construir el pensamiento, no es menos cierto que el lenguaje se hace vivo y operante al revelar intenciones, inquietudes, adquisiciones y toda forma de pensamiento de los niños. De ahí que el lenguaje surja siempre, en el niño pequeño, de situaciones concretas que necesita interiorizar, traducir y expresar en reciprocidad permanente con lo interiorizado y expresado por los otros; la comunicación, como función preferencial del lenguaje, se hace más evidente en los primeros años. Otro tanto ocurre al referirse a las adquisiciones

(7) MEAD, M.; ALLPORT, G. W. y OTROS: en *La educación y personalidad del niño*. Buenos Aires, Paidós, 1978, concluyen que: «en la mayor parte de los casos, la amenaza de repetición, o la repetición misma, no aumenta la motivación sino que disminuye el nivel de aspiración».

en el campo de las Matemáticas, tan ligadas al desarrollo del pensamiento y a la preocupación, cada día más justificada, de ayudar al niño «a construir su espacio»; desde la representación egocéntrica a la más operativa y generalizada; del dominio de las nociones referidas a las categorías del concepto de espacio, a las proyectivas y euclidianas, cada vez más exigentes en sus puntos de vista. En cuanto al progreso en el ámbito afectivo y social, de cuyo desarrollo va a depender, en gran medida, el modo de ser y estar del niño en la escuela, es obvio que ha de conseguirse a través, y en la interrelación, de todas las áreas del «currículum» escolar; ello, siempre que se sepa entender que la libertad y la autonomía sólo podrá ejercerlas el niño en un ambiente perfectamente organizado, capaz de dar cauce a sus posibilidades de participación, selección y decisión.

La interdisciplinariedad, base de una enseñanza globalizada, será un criterio más, de suma importancia, de continuidad entre el nivel de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial. Y, a la vez, el más eficaz apoyo para que el niño llegue a dominar las exigencias que se señalan en el área de Lengua castellana y Matemáticas a efectos de promocionar al ciclo inmediato (Ciclo Medio).

3. ALGUNAS PAUTAS ORIENTADORAS DE LA PROGRAMACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR

Los trabajos ya realizados a que hemos hecho mención (8), están sirviendo de base a nuevas ideas y proyectos, lo que nos va a permitir validar aquellas pautas que se han revelado, entonces, como especialmente significativas y útiles. En consecuencia, el plan que estamos desarrollando conserva el carácter psicopedagógico que anteriormente le otorgamos, en el sentido de que la acción escolar respete y, por ello, se corresponda con los estadios madurativos y los intereses de los niños.

3.1. Vigencia del modelo psicopedagógico del «diálogo educacional»

El modelo psicopedagógico del «diálogo educacional», sigue considerándose como privilegiado, en cuanto da ocasión a una dialéctica permanente entre el niño, el profesor y el «medio», considerando éste en sentido amplio (otros niños y adultos, ambiente físico, natural y social; útiles, elementos y recursos puestos a su disposición,...) Diálogo que va conduciendo al niño a la construcción gradual de su inteligencia; a otorgarle, progresivamente, la imprescindible «confiabilidad básica» y la apertura al mundo y realidades de los otros. Vida intelectual, afectiva y social, enraizadas, de forma unitaria, en la propia vida del niño, como dimensiones fundamentales de su condición de persona humana. De la madurez e interdependencia afectiva, intelectual y social, habrá de emerger tanto el equilibrio psicológico, como el necesario nivel de seguridad en «sí mismo» que permita al niño desarrollarse y asumir los saberes, potenciando, al tiempo, la precisa autonomía y sentido creativo.

En el contexto del modelo psicopedagógico del «diálogo educacional» conviene otorgar, como ya veníamos haciendo en trabajos anteriores, a las

(8) Publicados en el n.º 28 de *Aula Abierta*, de mayo de 1980, en los cuales tomaron cuerpo los criterios expresados, desde la perspectiva del juego simbólico-representativo. La mayoría de las profesoras que formaron parte de aquel equipo de trabajo siguen ofreciendo, ahora, su colaboración en esa dinámica ininterrumpida de contrastar en la práctica ideas y criterios, dando cuantas respuestas permitan las necesarias innovaciones para un progresivo mejoramiento educativo. La incorporación de M.ª Rosario Piñeiro (Catedrática de Geografía de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Oviedo), como asesora cualificada en cuestiones del «entorno» es especialmente importante, en cuanto que todas las programaciones parten de núcleos correspondientes al área de experiencia social y natural, vinculados al entorno de cada situación escolar concreta.

actividades de «experiencia» y «exploratorias» un valor preferente en la programación de la marcha escolar, al ser, en sí mismas, una forma esencial de «toma de conciencia» que debiera caracterizar la educación de los primeros años escolares.

Es, asimismo, en este modelo psicopedagógico, donde la profesora se convierte en el interlocutor privilegiado de ese «diálogo educacional»; ella, es quien ha de poner en funcionamiento, en el aquí y ahora escolar, una programación de actividades unitaria y precisa, y, conocer el alcance de sus planteamientos en relación con la situación y actitud de cada niño, para poder llevarlos a término de forma eficaz y gratificante. Es a la profesora a quien corresponde seleccionar aquellos núcleos temáticos que sean más vivos, próximos y efectivos en orden a los objetivos establecidos y, que, permitan, a la vez, una globalización que de respuesta y sentido a las exigencias marcadas en los «Niveles básicos de referencia». Ella, ha de establecer las necesarias estrategias, para que el dominio de los objetivos comunes deje camino abierto a los opcionales y libres que han de cubrir ese espacio propio y diferenciador de cada sujeto; ella dará el mejor cauce a las «experiencias» seleccionadas (investigar con agua, visitar la estación de autobuses, una casa en construcción, la tienda de flores,...) para que estén cuidadosamente decantadas en su significado y alcance, como motivación, recurso o medio de habituación y aprendizaje. Estamos de acuerdo con Adolfo Maillo en que la escuela se forja en los primeros cursos y, por ello, las disposiciones que regulan la organización escolar, deberían facilitar «que los profesores mejor dotados (en habilidad, paciencia, sentido de oportunidad, etc.) sirvieran en los dos primeros cursos del primer ciclo en que se divide la Educación General Básica» (9). Un profesorado así, estaría en condiciones de asegurar en los niños el sentido de «confiabilidad básica», autonomía, iniciativa y realización, actitudes que se forjan en las primeras edades; es decir, de dar al niño la oportunidad de un desarrollo continuado en la forja de su personalidad.

3.2. Articulación de los «núcleos de experiencia y aprendizaje» en la programación escolar

El hecho de haber partido, en nuestros trabajos de programación de la actividad escolar, del área de experiencia social y natural (como «núcleos de experiencia y aprendizaje») ha sido, justamente, por tomar como «centro de interés» aspectos del entorno, tanto por su gran fuerza interdisciplinar, como por el alto interés que despierta en los niños «conocer» desde lo vivido y experimentado en su entorno. El modelo de «diálogo educacional» cobra, en este hacer interdisciplinar, un alto significado, al ser el entorno un alertador privilegiado de la inteligencia y afectividad del niño (Dewey), en una reciprocidad de mensajes entre el niño, los seres y objetos (Piaget) y de ayudarle, a la vez, a establecer relaciones humanas más allá de la escuela y de la familia.

Al mayor abanico de posibilidades interdisciplinares que ofrecen los bloques referidos a experiencias del área social y natural, hay que añadir el hecho de que el niño se siente más seguro y aborda con mayor confianza la realidad exterior desde lo «vivido» y «lo próximo» (como un todo en el que cada parte cobra sentido en relación con las demás). Puede el niño, así, tomar conciencia de «sí mismo» y de sus posibilidades de experiencia y acción sobre el entorno, captando, al tiempo, las respuestas que éste le ofrece.

La elección de tales núcleos de ocasión a una mejor respuesta a las exigencias del curriculum al favorecer, no sólo una mejor interrelación entre

(9) MAILLO, A.: «Pequeñeces didácticas», en *Escuela Española*. Seminario del 25-9-1980.

áreas y conocimientos, sino también en cuanto se ha señalado respecto a horas de dedicación y extensión de cada temática; porque permite, en fin, una mayor fluidez, naturalidad y referencia lógica de conocimientos.

Con la denominación de «núcleos de experiencia y aprendizaje», expresamos el conjunto de actividades, realizaciones, actitudes y dominios que se proponen en cada situación escolar de forma que, el número y organización de los mismos, a lo largo de la programación normalizada del curso escolar, permita alcanzar el techo de los «Niveles básicos de referencia» de la forma más viva, investigadora y creativa posible; estímulo, en cualquier caso, para nuevas realizaciones.

La expresión «núcleo de experiencia y aprendizaje» se nos muestra especialmente significativa tomando la definición del Diccionario de la Lengua: «elemento primordial al cual se le van agregando otros para formar un todo»; es decir, elemento, tema, cuestión, alrededor del cual confluyen objetivos, experiencias y aprendizajes de todos los ámbitos del «currículum» formando un todo; se trata de una generalización («globalización»), suficientemente diferenciada en sus partes, con el propósito de atender las exigencias y circunstancias de los distintos bloques temáticos.

3.3. Prioridad de los objetivos y actividades de carácter formativo

Estimamos que los objetivos y actividades que se ordenan a la formación de aptitudes y hábitos de pensamiento (observar, analizar, comparar, distinguir, interiorizar, expresar,...), así como los referidos al terreno afectivo, siempre en relación con aquellos, han de considerarse como prioritarios. Si bien, respecto a estos últimos se plantea una evidente problemática puesta de manifiesto por los investigadores de objetivos; tanto por la dificultad que conlleva su evaluación, como por el amplio arco de su alcance. Si al decir de Bloom, el terreno afectivo «engloba los objetivos que describen las modificaciones de los intereses, de las actitudes y de los valores, así como los progresos en el juicio y la capacidad de adaptación (10), es obvio que su evaluación, a corto plazo, haya de resultar difícil e insuficiente, lo que no debe desalentar, ya que los objetivos más importantes se consiguen muy gradualmente. Pese a tales dificultades estamos poniendo, en las experiencias aludidas, un alto interés en este desafío, conscientes de que constituyen la meta más importante de la educación. Así, experiencias, actividades y aprendizajes, al tiempo que se ordenan a los objetivos cognoscitivos, son valorados en cuanto pueden producir una clara y positiva resonancia en el ámbito afectivo. La existencia de una unidad fundamental entre los comportamientos afectivos e intelectuales, nos indica que resultaría artificial, en la mayoría de los casos, establecer límites entre unos y otros objetivos; la calidad de la educación hace permanente referencia, tanto al nivel de los conocimientos alcanzados, como al progreso de aptitudes y comportamientos de la vida afectiva y social.

Los cuatro bloques temáticos, incluidos en la regulación oficial de las enseñanzas de Educación Preescolar y de Ciclo Inicial de E.G.B., referidos al comportamiento social y afectivo, están siempre presentes (en sus distintos apartados) en las áreas en que se regulan las enseñanzas de Párvulos y de Ciclo Inicial. En una consideración globalizada de la educación, son idóneos todos los caminos que se orienten a su mejor consecución, si bien se haga una referencia especial, para su mejor comprensión didáctica, en el espacio destinado a este tipo de comportamientos.

(10) Citado por VIVIANE GILBERT DE LANDSHEERE, en *Objetivos de la Educación*. Barcelona, Oikos-tau, 1976, pág. 139.

Hemos venido observando que es más fácil regular la evaluación de los objetivos afectivos en aquellas escuelas en las que los niños permanecen varios cursos con la misma profesora (mixtas de 1.^a Etapa; de Párvulos y Ciclo Inicial), por cuanto puede hacer un seguimiento más continuado de los niños con el propósito de comprobar los hitos de consecución en el ámbito afectivo. Por otro lado, la convivencia de niños de distintas edades, siempre en grupos suficientemente reducidos, da ocasión a actitudes de apoyo y de estímulo, así como a formas de convivencia más peculiares en este sentido.

4. LA PROGRAMACION DE LA ACTIVIDAD ESCOLAR EN LA PRACTICA. REFERENCIA A UNA MUESTRA DE «NUCLEOS DE EXPERIENCIA Y APRENDIZAJE»

Hemos intentado hacer vivas y operantes las anteriores consideraciones para que los trabajos llevados a término permitieran mejorar, de algún modo, la calidad de la enseñanza; es decir, permitieran ayudar a los niños en la construcción progresiva de su inteligencia y voluntad; a ser ellos mismos y a crecer hacia lo que serán más tarde, con el nivel de autonomía, seguridad personal y confianza que el progresivo conocimiento y aprendizaje deberá otorgarles como recurso esencial hacia la plenitud humana. Hemos preferido ser modestos en los planteamientos y sencillos en las conclusiones para evitar el riesgo de establecer principios o técnicas que, lejos de implicarse en la vida misma de la escuela, resulten tangenciales o paralelas al quehacer escolar. Hemos querido que investigación y práctica educativa fueran una misma cosa; de este modo en el desarrollo de cada «núcleo», se ha tomado conciencia de ideas y criterios fundamentales los cuales, en cada atmósfera escolar, tomaron dimensión y sentido en vistas a un continuado perfeccionamiento educativo.

En los «núcleos» establecidos, se han polarizado objetivos, experiencias y aprendizajes («el agua», «los vestidos», «el otoño», «la casa», «la calle»,...). En el caso de «*el agua*», este núcleo fue desarrollado durante tres semanas en el *Colegio Nacional «Selgas» de Cudillero*, de forma paralela (no exenta de actividades conjuntas) entre niños de uno y otro nivel educativo (Párvulos, 1.^o y 2.^o curso de E.G.B.). De acuerdo con la programación conjunta llevada a efecto por el profesorado, algunos objetivos se plantearon en común para todos los niños y se escalonaron en consideración a la edad madurativa y exigencias de nivel; otros se establecieron de forma independiente. Más o menos, fue ésta la pauta seguida en los Centros donde la coordinación de niveles fue una propuesta acordada como base de trabajo. Los objetivos marcados en la temática referida a experiencia social y natural: «el agua», «dónde hay agua», «ciclos del agua», «cambios de estado del agua», «su utilidad», «el agua como elemento fundamental de vida y energía», han sido fácilmente asequibles a los niños, según situación y nivel, siempre a través de múltiples y variadas experiencias y actividades: meter agua en la nevera para convertirla en hielo; hacer hervir agua y tomar conciencia de cómo se produce el vapor (Fotografía 1); observar la reacción de una planta sedienta al regarla (Fotografías 2 y 3); acercarse al mar, escuchar su sonido, probar el agua,... Y, al mismo tiempo, el contexto del núcleo permitió un gran abanico de resultados en los demás ámbitos en perfecta coordinación con el mismo. De modo que la programación general del curso, en lo que a párvulos se refiere, quedó completada con los siguientes «núcleos de experiencia y aprendizaje», además del aludido: «venimos a la escuela», «procedemos de la familia», «vivimos en la casa», «el pueblo y la calle», «conozco mi cuerpo», «el otoño», «la tierra», «las plantas», «el invierno», «observo y compruebo los cambios meteorológicos», «conozco animales y aprendo a cuidarlos», «la primavera», «descubrimos la energía del aire, del sol y del agua», «trabajo y conozco el trabajo de los otros», «aprendemos a viajar y hacemos excursiones».



FOTOGRAFIA N.° 1



FOTOGRAFIA N.° 2



FOTOGRAFIA N.° 3

El núcleo «la calle», dio lugar a una serie de actividades altamente interesantes y vivas para los niños (desarrollado este núcleo en el *Colegio Nacional «Baudillo Arce» de Oviedo*, con niños de Párvulos y de Ciclo Inicial y en 2.º curso del Colegio Nacional «San Lázaro» de Oviedo). Este núcleo, comprendido en los bloques temáticos de experiencia social y natural (O.M. 17 de enero de 1981), se desarrolló a partir de ideas ya conocidas y experimentadas por los niños «la casa donde vivimos», «la clase», «el colegio» y, siempre a partir del entorno inmediato verificable, en cada circunstancia, tanto desde el punto de vista físico como social. En el Colegio de San Lázaro las niñas tomaron conciencia del barrio de San Lázaro (donde está enclavado el centro y sus respectivas viviendas) como conjunto organizado y vivo de calles y servicios; elementos que caracterizan una calle (después de haberla recorrido y tomado nota de lo que en la misma es esencial o accesorio). Actividades y experiencias se ordenaron a objetivos de distintas áreas al tener estas vivencias un alto poder de transferencia. Visitas a lugares, edificios y centros fundamentales del entorno, tales como «El Campillín» (parque de recreo); estación de autobuses «El Carbonero», Polideportivo, etc. Con un plan previamente establecido: órdenes a cumplir; reseña de aspectos e ideas fundamentales referidas a cada visita; diálogo y puesta en común posterior; composición; búsqueda de noticias, etc. enriquecieron muy sustancialmente aspectos referidos al Lenguaje. Problemas vivos, cuestiones, organización de elementos, toma de medidas, en base a lo experimentado, dieron ocasión a un amplio desarrollo en el área de las Matemáticas: estructurar en el suelo la calle, el barrio, atendiendo a exigencias espaciales, edificios realizados por las propias niñas en una representación lo más ceñida posible a la realidad, en cuanto a altura, forma, etc. (se hicieron recubriendo envases de medicamentos con plastilina) (Fotografía 4). Actividades de escucha: la sirena, los distintos claxon de



FOTOGRAFIA N.º 4

coches y autobuses, la marcha de los coches; interpretación de la canción sobre la calle inventada en la clase buscando ritmos e identificándose con los mismos; dibujos y representaciones de toda índole referidas al tema, sirvieron de cauce para logros de interés en educación psicomotriz, plástica y dinámica. Los gráficos números 1, 2 y 3 realizados por las niñas, son difíciles de encasillar en una determinada área por su fuerza interdisciplinar; sin embargo muestran cómo pueden ser comprendidos atendiendo en cada circunstancias a unos u otros objetivos.

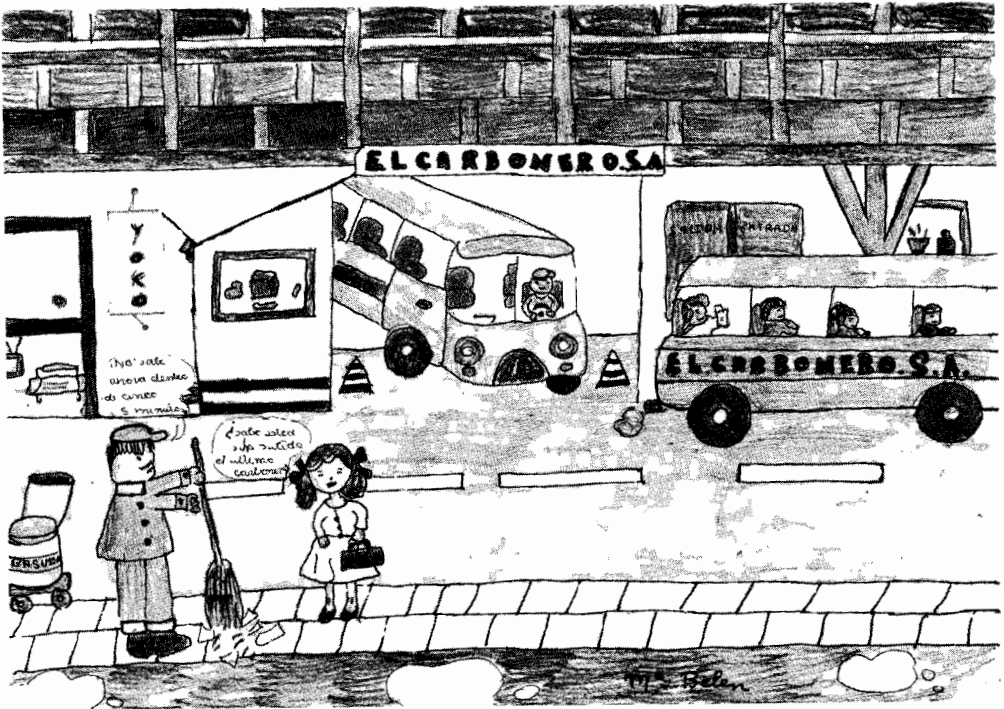
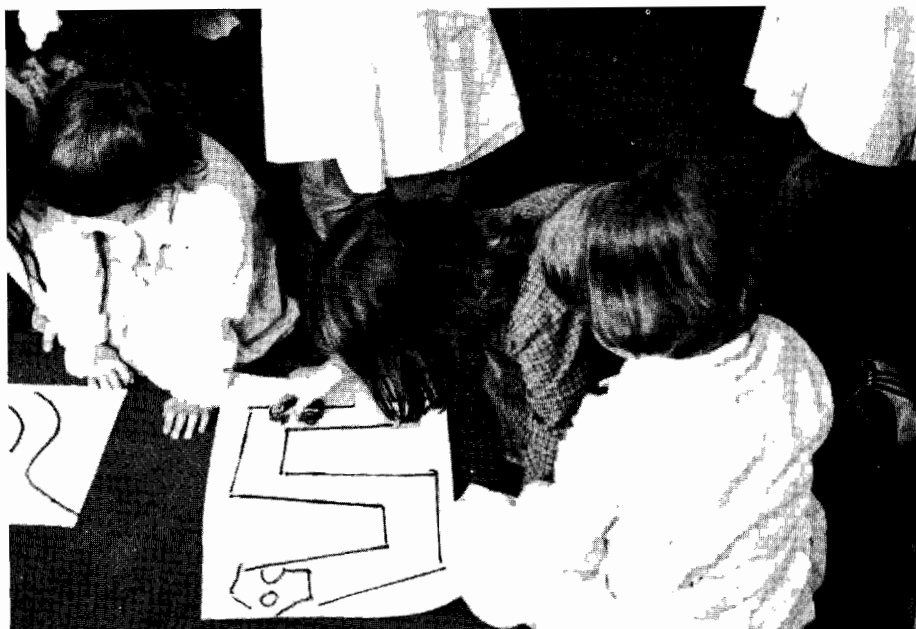


GRAFICO N.º 1

En el *Colegio Nacional «Baudillo Arce»*, en el que la programación de actividades fue formulada conjuntamente por las tres profesoras integradas en el equipo de trabajo (Párvulos, 1.º y 2.º curso) dio ocasión de estimar reiteradamente el horizonte de posibilidades que ofrecen las distintas edades (5, 6 y 7 años) en cada actividad, experiencia o aprendizaje; escalonar los niveles de acceso a los distintos objetivos desde la aptitud y actitud real de los niños, ha permitido una evaluación y auto-evaluación más racional y constructiva. Como era «*la calle*» el tema que dio ocasión al «núcleo de experiencias y aprendizaje», en las distintas salidas y visitas de los niños, más allá del Colegio, pudo observarse el grado de adquisición y respuesta, por cada grupo de niños según edad, a unas mismas experiencias y pautas recibidas; así los párvulos, tomaron conciencia únicamente de lo más cercano, concreto, en la mayor parte de las ocasiones, referido no lo esencial sino a lo más llamativo y próximo de la calle; los de primer curso se fijaron en el tráfico de las dos calles recorridas, en que no había mucha gente en las aceras,... Los de segundo curso se interesaron de lo que había más allá de la calle: el campo de fútbol, los altos edificios de viviendas, y más lejos, la torre de la catedral; fue muy interesante la posterior puesta en común y los trabajos a que dio ocasión; con niños de las tres edades primero y después con párvulos, 1.º y 2.º independientemente, a efectos de profundizar en la toma de conciencia y en las adquisiciones a que la misma habría de dar lugar según nivel y edad.

El recorrido realizado por los niños, en la salida del Colegio por dos calles inmediatas y plaza, fue representado más tarde en cartulinas sobre el suelo, con circuitos de calles por las que habían de conducir un auto cuidando de no levantarlo y seguir los recorridos sin salirse de las delimitaciones de las calzadas. Fue una actividad que en los párvulos, no sólo dió oportunidad a tareas importantes de desarrollo psicomotriz, evaluación del espacio, autoevaluación y control, sino también de reafirmar o corregir imágenes interiorizadas respecto a los recorridos protagonizados por los niños fuera del colegio, en una representación mental entre el hacer lúdico y el trabajo riguroso (Véase fotografías 5 y 6).



FOTOGRAFIA N.º 5



FOTOGRAFIA N.º 6

En el *Colegio Nacional de Vegadeo* fue programado y llevado a término el «núcleo» referido al tema de «*la casa*» (albañiles y carpinteros), aprovechando como fuente de motivación la construcción de un edificio de cinco pisos contiguo al Colegio. Así, pudieron observar los niños: materiales, máquinas y personas que intervienen de forma directa en la construcción e, inclusive, traer y examinar en la clase algunos materiales (ladrillos, cemento, cal,...). Este «núcleo» preparado en común para Párvulos (5 años) y 1.º curso de Ciclo Inicial, no presentó dificultad alguna, tanto por la cooperación permanente entre el profesorado, como por la continuidad de la marcha escolar entre uno y otro nivel. En las realizaciones en común, entre niños de párvulos y de primer curso, visitas, actividades y experiencias, intercambio de trabajos, audición de cuentos, sesiones de guiñol,... según nivel cronológico y madurativo, se trató siempre de descubrir lo desconocido o afianzar lo ya conocido pero, a lo largo de las tres semanas en que se desarrolló ese «núcleo» los niños alcanzaron, salvo excepciones, los objetivos propuestos y, lo que es más importante, se mostraron en todo momento inquisitivos, interesados, satisfechos y abiertos a su entorno físico y humano, formulando preguntas y tomando en cuenta las respuestas recibidas a través de variadas vivencias y medios. Damos una mínima muestra de propuestas y realizaciones de actividades llevadas a término (Gráficos 4, 5, 6 y 7) en las que el gran sentido interdisciplinar del núcleo se hace patente (conocimientos sociales y de la naturaleza, desarrollo psicomotor, desarrollo del pensamiento, comprensión e interpretación de textos, estructuración del espacio, creatividad,...).

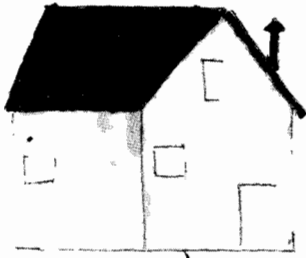
Pre-lectura



Pinta de color naranja los rectángulos de la palabra casa.

De verde los que empiecen por co

Los demás del color que quieras.



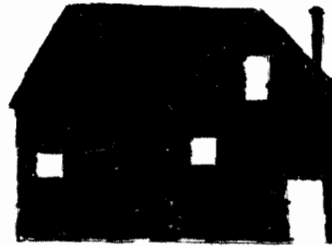
grande



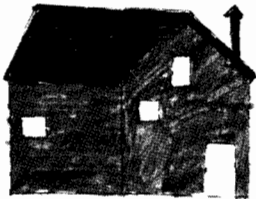
pequeña



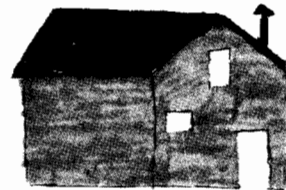
pequeña



grande



mediana



mediana

Escribe en rojo donde
viven estos animales:

Los pájaros en el ---- nido
Las hormigas en el -- hormiguero
Los conejos en la -- madriguera
Los cerdos en la ---- pocilga
Las vacas en el -- establo
Las palomas en el -- palomar
Los caballos en la -- cuadra
Las abejas en la ---- colmena



Digna Amor Garcia

GRAFICO N.º 6



Cosas importantes
del pueblo

- La casa de Dios es la Iglesia



- La casa de las autoridades es el Ayuntamiento



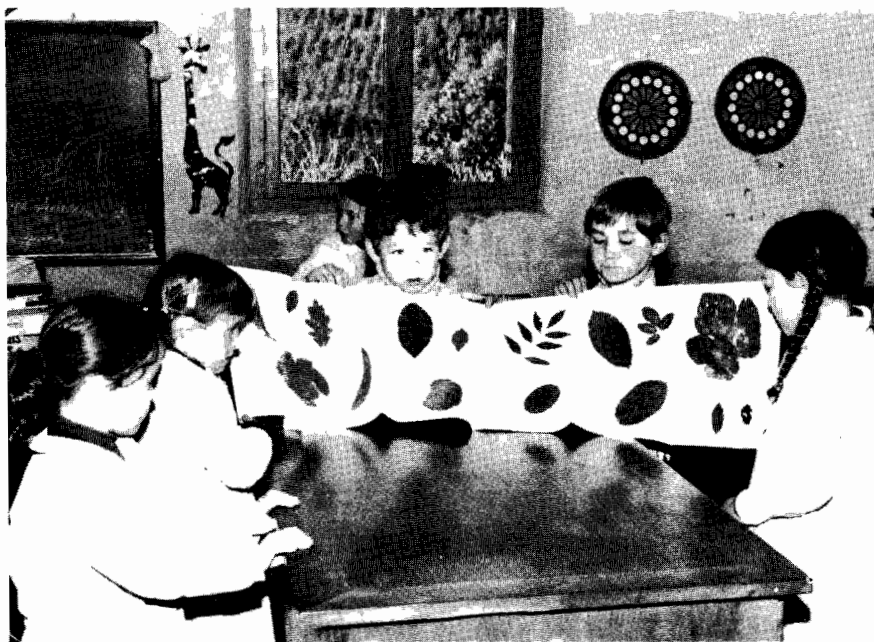
- La casa de los niños es la Escuela

Fernando Gomez

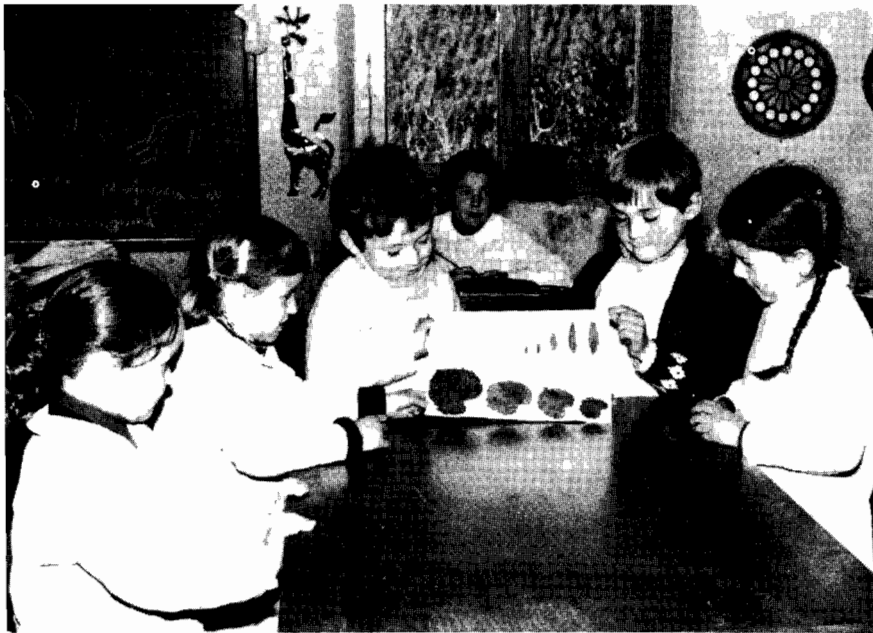
GRAFICO N.º 7

En la *Escuela Mixta de primera Etapa de Villaviciosa*, se desarrolló el «núcleo» de «el otoño». En este Centro escolar hay 17 niños matriculados de 5, 7, 8 y 10 años y este trabajo ha permitido alcanzar el techo establecido en los «niveles básicos de referencia» (O.M. 17 de enero de 1981) en lo que se refiere a los niños de 5 y 7 años; pero, al mismo tiempo, se plantearon otros objetivos para los alumnos de 8 y 10 años (integrados en el Ciclo Medio). Como quiera que las experiencias propuestas estuvieron, en todos los casos, implicadas en el medio natural y humano que presta el entorno, dieron ocasión a los niños a una interrelación permanente entre sí mismos y el medio y, del medio con cada uno y con el grupo, sin que surgieran dificultades especiales por falta de homogeneidad de edad y curso; las realizaciones de los mayores fueron, en cada circunstancia, un estímulo para los más pequeños y a ellos les dio oportunidad de responsabilizarse, repasar, contrastar y explicar con interesantes diálogos, lo ya conocido por cada uno y pudieron proponer trabajos a los pequeños, cometido muy enriquecedor para unos y otros (trabajo de «la oruguita» –Gráfico 8–). En las cinco semanas en que se desarrollaron todo tipo de actividades y aprendizajes, la muestra de trabajos ofrece un progresivo escalonamiento de resultados en consideración a la edad y nivel de los niños; desde las experiencias y realizaciones de los más pequeños, «poner etiquetas a las hojas de nuestros árboles» (Fotografía 7) o seriarlas (Fotografía 8); o, en los trabajos de carácter interdisciplinar de los mismos niños (noviembre –Gráfico 9–), pasando por los conseguidos por los niños de 3.º curso («otoño trágico en Ortuella e Italia» –Gráfico 10–) para llegar a los realizados por los alumnos de 5.º curso con la intervención de los niños de 3.º y 2.º («los animales también opinan sobre el otoño» –Gráfico 11–) o la fabricación de una tarta de nuez con la intervención «auxiliar» de los más pequeños (Gráfico 12).

La ordenación de objetivos en el terreno afectivo y social, en una convivencia más íntima (17 niños y la profesora) y más amplia (al abarcar a niños de edades entre 5 y 10 años) abierta más allá de los muros de la escuela (interven-



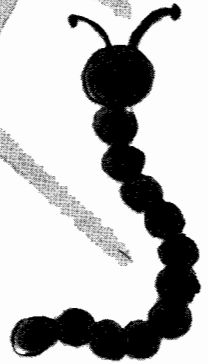
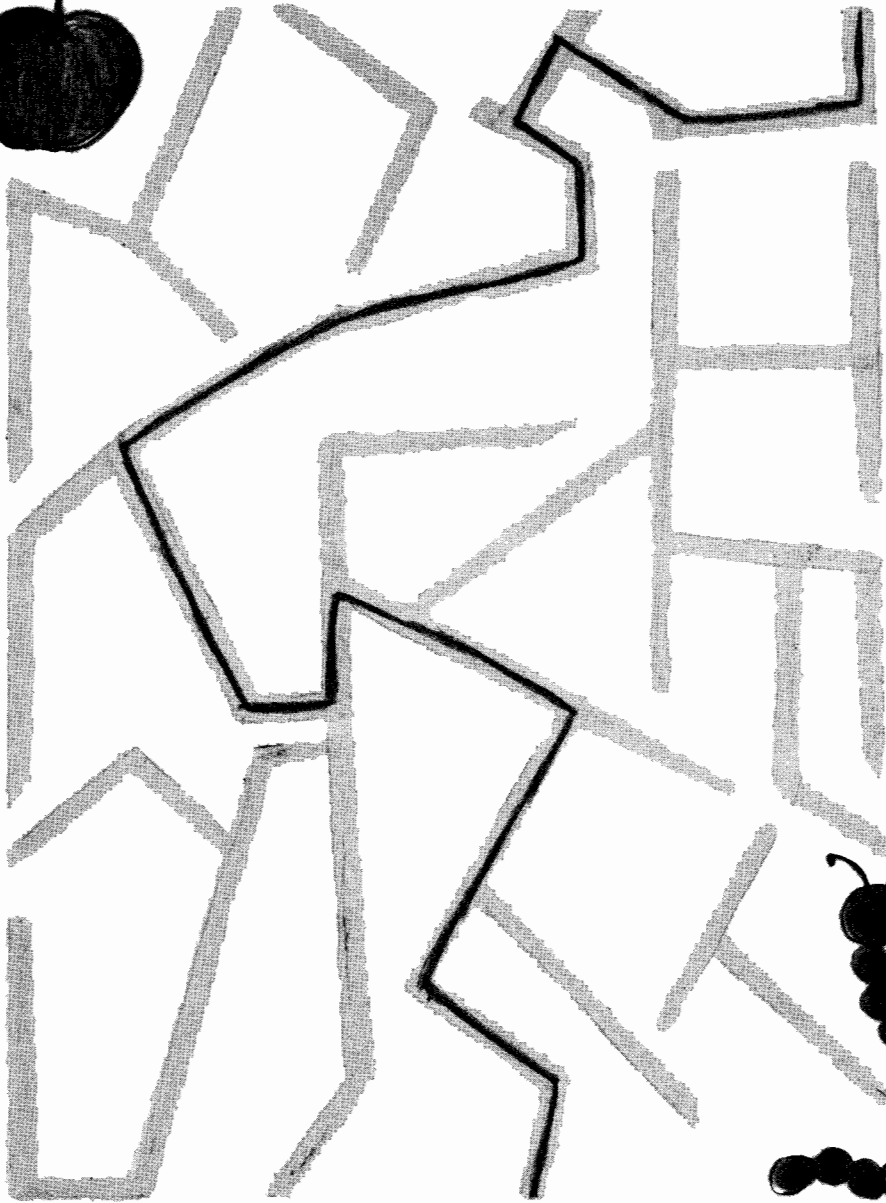
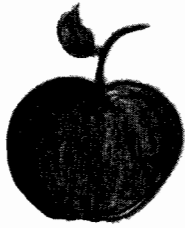
FOTOGRAFIA N.º 7



FOTOGRAFIA N.º 8

ción de los padres y vecinos, visitas, actividades en el campo,...) dio lugar a más ricas y variadas actitudes de comprensión y ayuda en un deseo común de hacer bien las cosas aportando cada niño y cada curso lo más valioso y lo mejor extendiendo ese deseo hacia los que tuvieron un otoño tan trágico y distinto. (Véase gráfico 10).

En la *Escuela de Párvulos de «San Juan de Tamón» (Carreño)* con una periodicidad de 30 días, se llevó a término el «núcleo de experiencias y aprendizaje» «*los vestidos*». Destrezas, hábitos y aprendizajes a que dio lugar el desarrollo de este núcleo encontró, en todo momento, una fuerte motivación en los niños, al haber partido para su realización del juego representativo de vestir y desvestir muñecas y marionetas, en consideración al tiempo que hacía (frío, calor, lluvia,...), al lugar dónde iban a ir (a la nieve, al Colegio,...). Transferir a la realidad situaciones vividas en el juego (en relación a su propia ropa y al modo de ponérsela) tuvo para todos los niños (de 4 y 5 años) un gran interés. Conocer las ropas usadas en los distintos trabajos; según temperaturas y países; lo que nos ponemos para ir a acostarnos y durante el día, etc. condujo a una serie de adquisiciones en el campo del Lenguaje, a partir de las propias experiencias amplias y significativas (conocer e identificar palabras en relación con las prendas: abrigo, gorro, impermeable, botas,...; ropa de deporte; vocabulario referido a acciones ejecutadas por los niños: vestirse, abrocharse, calzarse,...; cumplir encargos de distinto alcance, respecto al uso de los vestidos, etc.). Así como ejercicios de adiestramiento de los músculos finos de la mano y de dominio psicomotor (sacar hilos o flecos en un trocito de tela, pespuntear, recortar, etc.) de pre-escritura (hacer grecas, seguir laberintos, identificar formas, situar arriba-abajo-en medio, a derecha e izquierda, etc.). Los tres murales: «por la calle abajito...», «a mi burro a mi burro...», «tengo una muñeca vestida de azul...» fueron a la vez que una motivación y recurso del «núcleo», ocasión de ejercicios de psicomotricidad y ritmo, memorización de pequeños textos, toma de conciencia de nociones referidas a la lateralidad, profundidad y anterioridad (véase



— La oruguita ya está revolviéndose; pero, ¿cómo llegará a la manzana? ¿quieres ayudarla?

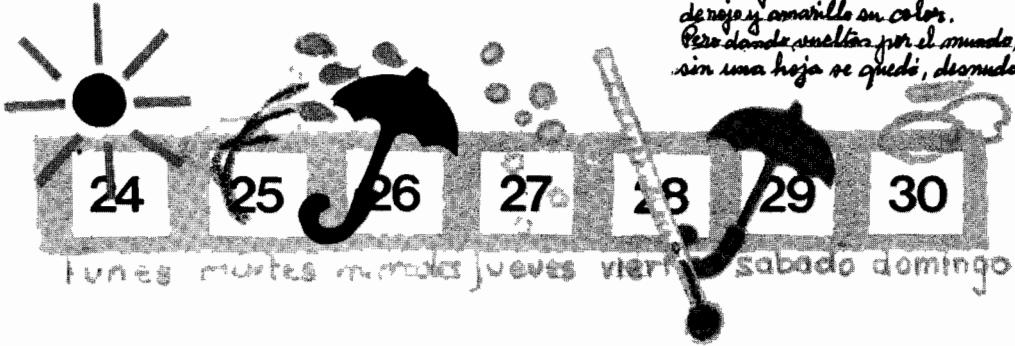
(Propuesto por los niños de 5° curso a sus compañeros de preescolar)

José Manuel

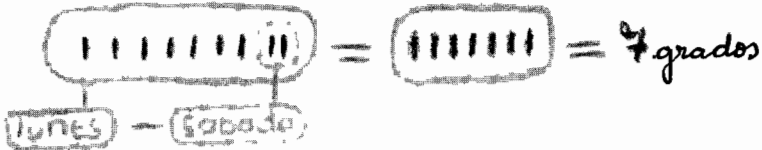
Noviembre

Recitación

¿El verano se rompió el vestido?
 ¡Qué va!; es el otoño que ha vestido.
 Han llegado bien cubiertos de sol;
 de rojo y amarillo sus colores.
 Pero donde vuelten por el mundo,
 sin una hoja se quedó, desnudo.



Halla la diferencia de temperatura entre el lunes y el sábado

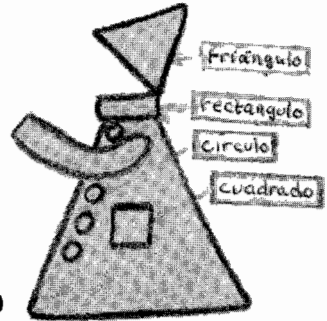


Pon a cada nube el número que le corresponde:



Identifica meteoros por el sonido que producen al chocar con los cristales

martes: .. viento ..
 miércoles: .. lluvia ..
 jueves: .. granizo ..



Anota las figuras geométricas que ves en este impermeable. (Por medio de etiquetas)

Experiencias. — Apreciamos las diferentes temperaturas señaladas por un termómetro clínico al ponerlo en contacto con el calor. Y con ocasión del granizo caído el jueves de esta semana otoñal, hemos introducido cubitos de agua en un congelador para comprobar cómo la baja temperatura de éste llegaba a convertir el agua en hielo

(preescolar)



Ahora todo es desesperación y silencio. La explosión de Ortuella fue demasiado horrible y dolorosa para que nadie se atreva a recordarla en voz alta. Sólo el silencio, las lágrimas y el dolor reflejado en los rostros de quienes sobrevivieron a la muerte del propano indican que ese 23 de octubre de 1980 no podrá ser olvidado jamás.

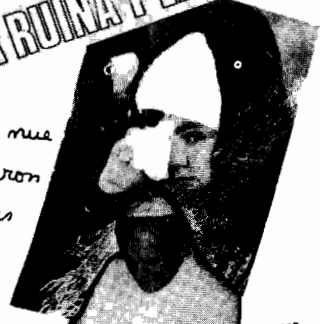
Pupitres, sillas, pizarras, escombros... Estos son los dramáticos restos de un colegio. Unos minutos antes, los muros estaban de pie y, dentro, los niños vivían todavía.

Otño trágico en Ortuella e Italia

Para Ortuella. - Poco **ITALIA**

podría hacer porque casi todos los niños han muerto entre los escombros de su escuela. Pero yo iría de buena gana a rescatar a los que salvaron la vida. Con mis compañeros y me gustaría charlar con ellos, llevarles juguetes, libros de cuentos, caramelos y todo cuanto sea necesario para levantar una nueva escuela. También visitaría a los padres que perdieron a sus hijos. No sé cómo pero trataría de animarles.

ENTRE LA RUINA Y EL DOLOR



Juan Pablo II acompañó en esos tristes momentos a gentes destrozadas por el dolor, el frío y la miseria.

Para los afectados de Italia. -

Les prestaría toda clase de ayuda, empujando por enviarles medicinas, ropas de abrigo, estufas y casas prefabricadas que me parece es lo que más necesitan. También me apetecería ir allá para colaborar con la Cruz Roja en cuantas tareas hubiera que hacer: excavar, escombrar, trasladar y cuidar heridos, enterrar a los muertos, levantar los ánimos de todos. En fin, que todo me parece poco para los de Ortuella e Italia.



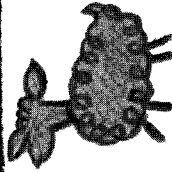



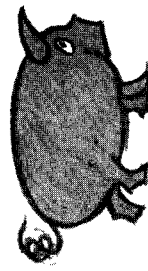

Maria Esther

3^{er} curso

El Ministerio de Sanidad anunció que alguien faltando medicinas y desinfectantes dentro de un ambiente climático que empeora por momentos con la llegada de las lluvias y el frío. Más de 200.000 personas que quedaron más hogar están ya siendo trasladadas a refugios más sólidos que las benzas de campaña instaladas en la primera fase de la operación de socorro. Casas rodantes y vagones de ferrocarril sirven como refugio provisional a familias enteras sin posibilidad de volver a sus hogares.

El número total de muertos sigue sin precisarse a nivel oficial, pero las apreciaciones extrajudiciales hablan de más de 5.000.

Ellos también opinan... sobre el otoro

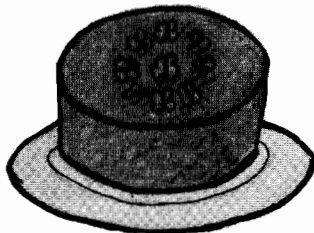
 <p> cómo va a gustarme el otoro si me obliga a desayunarse con del mapa... elbazar 5º curso </p>	 <p> ¿Es me gusta no de el otoro, por eso esero a sacorder que ha ta que llegan otoro tiempos mejores Noxio gilla 1º curso </p>	 <p> ¿Banderito, ¿te gusta el otoro? - Muchísimo, porque es cuando más yo elbela 3º curso </p>	 <p> El otoro con sus fieras tiene la culpa de que yo emi- gre a lugares más baldos; ¿cómo va a gustarme? Raquel 2º curso </p>
 <p> ¡Ave banquiste me voy a dar! ¿Es muy encantado con el otoro. Lucar como todos los manse man que quivno, tanto como me que tan elbazar 5º curso </p>	 <p> El otoro me hace nin- guna gracia, por eso no voy a res o vine cantar hasta que la primavera llegue elbazar 3º curso </p>	 <p> Me horroriza la de gada del otoro, ya sabes el refugio; por lo que el otoro... me convertí en... elbazar 5º curso </p>	 <p> ¿Es lo que pasa bomba en el otoro comiendo huesos Pí- ¿ya ves que me me dejaste mi una en el mágic. Que te lo por, otoro porque eres tan bonita y gra- ciosa Mº Jesús 5º curso </p>

Tarta de nuez



Ingredientes. — Cinco huevos, un tazón de azúcar, otro de leche (previamente hervida) y otro más de nuez molida.

Modo de hacerla. — Es sencillísimo. Se revierte a punto de caramelo un molde cilíndrico. Mientras enfría, batimos los huevos juntos y le añadimos el azúcar. Seguimos batiendo un rato más y se le va incorporando la leche poco a poco y por último, la almendra molida. Se vierte esta masa en el molde y se pone a hervir fuerte durante una hora. Una vez cocida, se saca del molde y se vuelca en una bandeja. Se puede adornar formando un rosetón con medias nueces en la superficie superior y salpicando los bordes con nuez molida.



— Los compañeros de los niveles inferiores nos han ayudado a partir y a moler las nueces. También a batir los huevos. Terminada la tarta, nos la repartimos entre todos. Estaba riquísima.

Mo: Jerús

5º curso

reproducción de murales –Gráficos 13, 14 y 15). En el dominio de las Matemáticas, la manipulación de los distintos elementos utilizados, permitió múltiples actividades de clasificación, seriación,... atendiendo a sus propiedades, uso, color, tamaño,... al reconocimiento de posiciones en las prendas (arriba-abajo,...) reconocimiento de formas (redondo, alargado, cerrado-abierto,... de formar conjuntos y establecer correspondencias término a término, etc.). El hecho de que



por la calle abajito

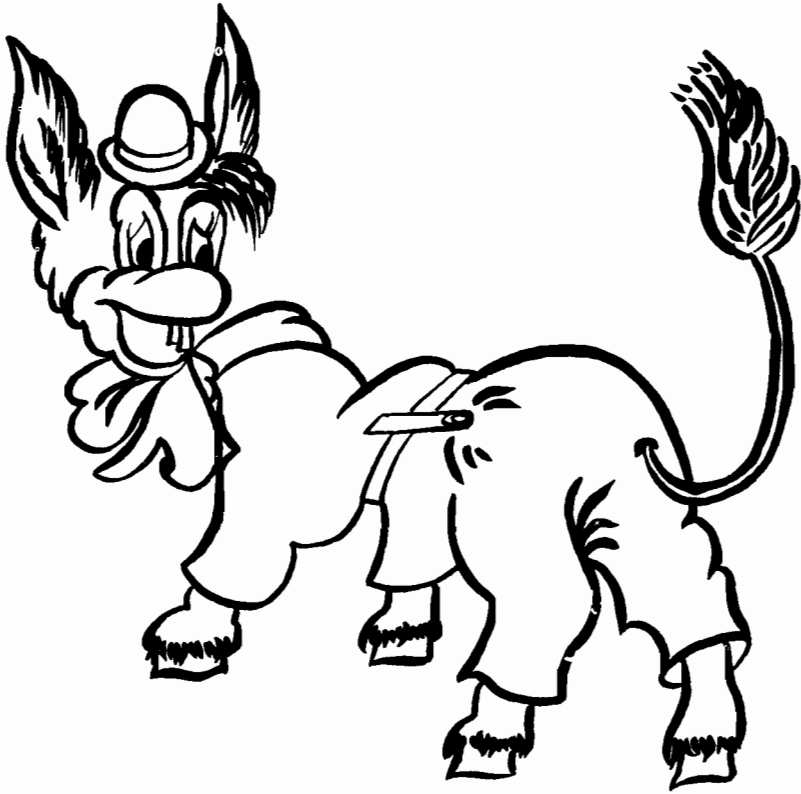
van dos ratones

el uno lleva enaguas

y el otro calzones.



GRAFICO N.º 13



a mi burro , a mi burro ...

GRAFICO N.º 14

todos los niños tuvieran una mariquita con su equipo (realizados en la clase), aparte del gran estímulo lúdico que comporta, les llevó a una larga serie de actividades en todos los ámbitos del conocimiento: experiencia social y natural, psicomotriz, plástica, creativo-estética, de pre-escritura y pre-lectura, actitudes en orden a los valores, etc. (vestir muñecas según el tiempo que hace; recortar las mariquitas y sus vestidos y colorearlos, pegar elementos, adaptar los vestidos al diseño de las muñecas; guardar su propio equipo de ropas y respetar el de los compañeros; ayudarse unos a otros a prestarse las ropas y devolverlas al terminar cada actividad,...).

La rápida mención que hemos venido haciendo de algunos aspectos de la puesta en funcionamiento de la programación escolar, sólo intenta dar una cierta jugosidad a los aspectos teóricos antes considerados en los que, de alguna manera, buscamos el punto de partida en el quehacer escolar. Una sola programación completa sobrepasaría los límites de éste trabajo, por lo que los interesados en el tema deben rellenar los grandes espacios vacíos. En un trabajo posterior se publicarán muestras relativamente completas de las programaciones ahora aludidas; relativamente completas porque parte muy interesante de las actividades no podrá transcribirse por la naturaleza gráfica del documento y, además, prescindiendo del color, lo que resta posibilidades interpretativas.



tengo una muñeca vestida....



GRAFICO N.º 16

A lo largo de nuestras experiencias de programación escolar vividas en las escuelas, hemos intentado, todo el equipo comprometido en la tarea (11), dar la mayor fecundidad a los estímulos intelectuales, afectivos y sociales que el entorno podía ofrecer al niño, algo que desde ningún lugar se realiza mejor que desde la escuela cuando ésta se inserta en la vida y prepara para la vida. La escuela potencia o limita esos estímulos, lo que significa ensanchar o cohibir las posibilidades de una educación igualitaria, abierta y creativa. Para que en el niño se cumpla el proyecto de humanidad impreso en su naturaleza, la «educación humanística» ha de ir reemplazando a la «burocrática» y eso es lo que todo el equipo de trabajo hemos intentado en la modesta parcela de nuestro quehacer educativo.

(11) En la realización práctica de las programaciones escolares han colaborado muy activamente, las profesoras: M.^a del Carmen Infanzón Fernández; Rogelia Llana Suárez; M.^a del Carmen Fernández Rodríguez; M.^a Dolores Hernández Benito; Carmen Medina Rubio; Angéles Neira Fernández; María Noriega Álvarez; Isabel Oliveros Martínez; María Rosario Pérez Cuesta; Margarita Rodríguez Pérez, todas ellas integradas en el Equipo de trabajo a que hemos venido haciendo referencia.