



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

**“TALLER DE SENSIBILIZACIÓN PARA NIÑOS DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO
DE PRIMARIA EN EL ÁREA ARTÍSTICA”**

SEMINARIO TALLER EXTRA-CURRICULAR “ORIENTACIÓN EDUCATIVA”

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LIC. EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

DIANA MARTÍNEZ NAVA

ASESOR: PSIC. MARIONA TARRAGONA ROIG

OCTUBRE, 2008





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICADO:

A mis padres, mi vida y logros son resultado de su lucha.

A mis hermanos por ser guerreros incansables.

A Paulina, la talentosa compañera de mi camino.

A la paciencia y apoyo de mi colega Yessina.

Al esfuerzo y enseñanzas de José Antonio.

A mis maestras y maestros, por la entrega y dedicación de su labor.

A mi alma máter, la Universidad Nacional Autónoma de México.

ÍNDICE

	PÁGINA
Introducción	
1. Perspectivas teóricas de la orientación educativa.	5
1.1. La acción orientadora.	5
1.2. Principios básicos de la acción orientadora.	7
1.2.1. Principio antropológico.	7
1.2.2. Principio de intervención primaria.	7
1.2.3. Principio de intervención educativa.	8
1.2.4. Principio de intervención social y ecológica.	9
1.3. Ámbitos de la orientación.	10
1.3.1. Intervención en procesos.	11
1.3.1.1. Proceso del aprendizaje.	11
1.3.1.2. Proceso de la afectividad.	11
1.3.1.3. Proceso de las relaciones con el entorno.	12
1.3.1.4. Proceso del desarrollo de las organizaciones.	13
1.3.2. Intervención respecto a destinatarios.	13
1.3.2.1. Intraescolares.	13
1.3.2.2. Paraescolares.	13
1.3.2.3. Institucionales.	14
1.3.2.4. Extraescolares.	14
1.4. Enfoques de la orientación educativa.	14
1.4.1. Enfoque desde la teoría del rasgo psicológico.	14
1.4.2. Enfoque psicodinámico.	15
1.4.3. Enfoque rogeriano.	17
1.4.4. Enfoque evolutivo.	18
1.4.5. Enfoque cognitivo-conductual.	20
1.5. Los modelos básicos de la orientación educativa.	20
1.5.1. Concepto de modelo.	20
1.5.2. Tipología de modelos de orientación psicopedagógica.	22
1.5.2.1. Modelo clínico.	23
1.5.2.2. Modelo de programas.	23
1.5.2.3. Modelo de consulta.	24
1.5.2.4. Modelo de servicios.	25
2. La orientación escolar.	27
2.1. La orientación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.	28
2.2. La acción orientadora en la educación escolar.	31
2.3. La orientación escolar en la educación primaria.	34
2.3.1. La organización de la orientación en la primaria.	35
2.3.1.1. La función tutorial en el aula.	35
2.3.1.2. La orientación educativa en el centro.	35
2.3.1.3. Los equipos sectoriales, la especialización.	35
2.3.2. Ejes de acción tutorial en la educación primaria.	36
2.3.2.1. Enseñar a pensar.	36
2.3.2.2. Enseñar a ser persona.	37
2.3.2.3. Enseñar a convivir.	38
2.3.3. Organización de la orientación en ciclos.	38

2.3.3.1.	La orientación en el primer ciclo de la educación primaria.	39
2.3.3.2.	La orientación en el segundo ciclo de educación primaria	41
2.3.3.3.	La orientación en el tercer ciclo de educación primaria.	42
3.	Desarrollo infantil.	43
3.1.	Conceptos básicos del desarrollo infantil.	43
3.1.1.	Cambio y estabilidad.	44
3.1.2.	Periodos del desarrollo.	45
3.1.3.	Áreas del desarrollo.	45
3.2.	El escolar de primero y segundo año de primaria.	46
3.2.1.	Desarrollo físico.	46
3.2.1.1.	Crecimiento físico.	46
3.2.1.2.	Desarrollo motor y juego físico.	47
3.2.1.3.	Salud y seguridad.	47
3.2.2.	Desarrollo cognoscitivo.	48
3.2.2.1.	Pensamiento concreto en la infancia.	49
3.2.2.1.1.	Los progresos de la conducta y su socialización.	49
3.2.2.1.2.	Los progresos del pensamiento.	50
3.2.2.1.3.	Las operaciones racionales.	51
3.2.2.1.4.	La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales.	53
3.2.3.	Desarrollo psicosocial.	54
3.2.3.1.	El yo en el desarrollo.	54
3.2.3.2.	El niño en la familia.	55
3.2.3.3.	El niño en el grupo de pares.	56
3.3.	Industria versus sentimientos de inferioridad.	57
4.	Educación artística infantil.	59
4.1.	Objetivos de la educación artística infantil.	60
4.2.	El papel del docente en el arte infantil.	61
4.3.	La influencia del ambiente escolar en la creatividad infantil.	63
4.4.	Las ramas del arte.	65
4.4.1.	Las artes plásticas.	65
4.4.2.	La música.	66
4.4.3.	La expresión coral.	66
4.4.4.	La narrativa.	66
5.	Taller de sensibilización para niños de primer y segundo año en el área artística.	67
6.	Metodología.	122
	Conclusiones.	125
	Bibliografía.	126

INTRODUCCIÓN

Como seres vivos, somos capaces de trascender en la existencia con actos o ideas que perduran más allá de lo que dure una vida, implicando a otro ser que sea capaz de comprender los productos humanos. Ejemplos de esto son la educación y el arte, ambas son producto de la humanidad; la primera es la que nos lleva a la aprehensión de ésta, la que nos incluye, llevándonos a la socialización; la segunda por su parte, al humanizar convierte a las percepciones en su objeto proponiendo y encarando a un ser consigo mismo y con el otro.

La educación artística, desde ésta perspectiva es un medio en la humanización que permite al individuo acercarse a sus manifestaciones que van más allá de la adquisición de conocimientos e incorporación de experiencias cognitivas y sociales. Entonces, el área artística posibilita la integración de los conocimientos y habilidades en la formación básica, pues no sólo sería racionalista y metódica, más bien creativa y flexible. Ofrece también una alternativa en la expresión y reflexión en los vínculos socioafectivos de los sujetos involucrados en los procesos educativos.

A pesar de estar inscrita en la curricula de la educación básica, particularmente en la primaria, los espacios de dedicados a ella no parecen ser suficientes en el desarrollo integral de los educandos, los maestros al no contar con una preparación específica en el área no alcanzan a impactar significativamente en sus grupos, aún contando los materiales de apoyo y esfuerzos en dar capacitación a los docentes. Es por esto que se propone un taller de sensibilización en el área artística en los dos primeros grados de la primaria que no pretende dar una solución total al problema, mucho menos es un taller que forme a niños artistas, es una tentativa de sensibilizar y de ofrecer formas de experimentación de su expresividad.

El planteamiento de la propuesta actual se enmarcó en una intervención educativa escolar que se establece en los inicios de la socialización del ser humano; ésta intervención es un acompañamiento de la educación en que los alcances de ésta vaya más allá del escolar y que considerara los contextos en que se lleva a cabo así como los significados que llegue a tener social y culturalmente. Ésta intervención es la orientación escolar, puesto que la propuesta se diseña como una alternativa dirigida a individualizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, haciendo protagonista del proceso a los actores principalmente a aquél a quien se dirige la curricula.

Así mismo, fue necesario precisar las características del tramo etario a quien va dirigida la propuesta de intervención, debido a que las actividades descritas fueron diseñadas para ser significativas por lo que es imprescindible que sean adecuadas para el primero y segundo año.

1. PERSPECTIVAS TEÓRICAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

El presente trabajo tiene como objetivo principal ofrecer una propuesta de intervención educativa en la que los sujetos puedan trabajar creativamente con sus emociones encaminados hacia el autoconocimiento. Cabe destacar a lo anterior, como una intervención escolar enmarcada en la orientación educativa pues en el nivel primario de la educación básica no existe una figura de orientador, como más adelante se retomará; por lo que un taller que refuerce la currícula puede contribuir a la formación integral de los educandos.

Aunque es necesario precisar a qué se refiere la intervención orientadora para más adelante delimitarla dentro del proceso educativo, es decir determinar las referencias teóricas necesarias:

1.1 LA ACCIÓN ORIENTADORA

Podemos identificarla como una ayuda al ser humano en momentos en los que el individuo no tiene las condiciones (emocionales, económicas, afectivas) para enfrentarse a determinado problema educativo; pero no existe una definición específica para este aspecto de la educación. La orientación educativa va muy relacionada al currículo, entendido como una vía para lograr objetivos y metas educativas, lo que no significa que la orientación necesariamente tenga que actuar en la escuela, como más adelante se especificará. En el cuadro 1 podemos observar algunos conceptos de orientación relacionados con los principios y funciones de cada uno, según los propósitos del presente documento.

PRINCIPIOS	CONCEPTO	FUNCIONES
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aislada ○ Correctiva y terapéutica 	La orientación "pretende la enseñanza de las técnicas y las aptitudes interpersonales con las que el individuo puede resolver sus problemas psicológicos presentes y futuros..." (Authier et. al, 1977, p. 277)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Mejorar las relaciones interpersonales ○ Intervención directa
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ○ Aislada e individual. ○ Correctiva y también de desarrollo 	"...fase del proceso educativo que consiste en el cálculo de las capacidades, intereses y necesidades del individuo para aconsejarle acerca de sus problemas, asistirle en la formulación de planes para aprovechar al máximo sus facultades y ayudarle a tomar decisiones y realizar las adaptaciones que sirvan para promover su bienestar en la escuela, en la vida y en la eternidad (Kelly, 1972, p. 442)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnosticar ○ Asesorar ○ Apoyar ○ Distribución y ajuste (adaptar al sujeto) ○ Intervención directa ○ Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ○ Individual ○ Correctiva o terapéutica 	"la orientación educativa y vocacional es un servicio educativo que se proporciona a los individuos cuando se enfrentan a problemas personales que no pueden resolver por sí mismos, ni aún con la ayuda de los procedimientos más comunes de la enseñanza" (Herrera, 1976 p. 7)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnosticar ○ Asesorar y ayudar ○ Carácter remedial y/o correctivo ○ Ofrecer educación especial ○ Intervención directa ○ Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ○ Para el desarrollo ○ individual 	"La orientación tratará de descubrir el valor y el potencial de cada sujeto y ver que cada uno tenga su oportunidad para desarrollar ese potencial al máximo en lo que pueda ofrecer a sí mismo y a mundo" /Tyler, 1978 p. 87)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diagnosticar ○ Distribución y ajuste ○ Carácter propedéutico ○ Intervención directa ○ Dirigida al alumnado
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ○ Individual ○ Preventiva y de desarrollo 	"la orientación educativa es el proceso de asistencia al individuo para que se oriente en sus estudios y progrese en la elección de los mismos" (Martínez Beltran, 1980, p. 43)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Asesorar académicamente ○ Carácter propedéutico ○ Intervención directa ○ Dirigida al alumno
Intervención: <ul style="list-style-type: none"> ○ Individual o grupal ○ preventiva 	"...puede definirse como una aportación directa de información cara a cara, de asesoramiento o guía por parte del orientador, a un grupo estudiantil o a un alumno individual" (Maher y Forman, 1987 p. 8)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Informar y asesorar ○ Carácter propedéutico ○ Intervención directa ○ Dirigida al alumnado

Cuadro1. Definiciones de orientación educativa (Velaz, 2002 p. 24)

1.2 PRINCIPIOS BÁSICOS DE LA ACCIÓN ORIENTADORA

Si hablamos de la acción orientadora es necesario hacerlo también de los principios que la justifican teniendo en cuenta la finalidad, la meta y los objetivos en el contexto en que se da. Entonces, hablaremos de la razón de ser (por qué se interviene) y de los diferentes tipos de acción (los fines y modos de hacer) de la orientación psicopedagógica como intervención educativa.

Para V. Álvarez (1994:97) los *principios* de la orientación son las formas que caracterizan y dan sentido a la orientación, así como los términos que son utilizados en el desarrollo de la orientación. La orientación educativa está basada en los siguientes principios:

1.2.1 Principio antropológico

“...las necesidades humanas son la base y el fundamento de la orientación... la orientación se basa en el hecho de que los seres humanos necesitan ayuda en algún momento de sus vidas, algunos de manera constante y a través de todo en el curso de sus existencias; otros únicamente en tiempo y en situaciones de crisis profunda” (V. Álvarez, 1994:98)

La educación y la orientación, como consecuencias de la socialización humana, son más tangibles en las sociedades más complejas pues las situaciones se vuelven más complicadas y cambiantes en varios aspectos de la vida de los individuos, donde no son capaces de resolverlas aisladamente.

Entonces la orientación potencializa la superación de las dificultades que a lo largo de la vida se enfrenta el ser humano y que por sí mismo no sería capaz de resolver ya que los seres humanos somos también seres sociales.

1.2.2 Principio de prevención primaria

La orientación desde la prevención primaria se da desde la necesidad de intervenir en donde se inicia la adaptación de los individuos a la sociedad que es en la familia y en la escuela, se origina en el campo sanitario, en acciones preventivas en el campo de la salud mental y según V. Álvarez (1994:99) persigue dos metas:

- Anticipar la aparición de desórdenes mentales.

- Disminuir los conflictos sociales generados desde el incremento del nivel de desarrollo y salud mental.

Se habla de prevención primaria por ser la primera parte del proceso de prevención, el autor retoma etapas:

- *Prevención primaria.* Corresponde a la eliminación de los causantes de los problemas en un sector de la población.
- *Prevención secundaria.* Dirigida a individuos o grupos con el fin de reducir el desarrollo de un problema.
- *Prevención terciaria.* Enfocada hacia las personas afectadas por un problema en forma de rehabilitación

El principio de la prevención primaria en se concretiza en la orientación desde los programas de prevención que se dirige a todos los alumnos grupalmente con intervenciones intencionales y planificadas muchas veces dirigidas a la resolución de problemáticas de aprendizaje escolar y de conducta.

1.2.3 Principio de intervención educativa

Desde el punto de vista de V. Álvarez (1994:103), la orientación es un proceso de acompañamiento que lleva el ser humano durante su desarrollo, es una intervención de carácter educativo al abarcar dos de tres aspectos en que lo hace la educación (saber, hacer y ser). Con respecto al saber, la orientación no puede intervenir ya que es propio de la educación institucionalizada, al ser transmisora de conocimientos justificando socialmente el acto educativo y dejando a otras instancias el hacer y el ser, que bien pueden ser externas a la institución o internas tales como la intervención orientadora.

Al hablar del principio de intervención educativa en orientación, se habla de:

- Una intervención en acompañamiento a los alumnos en el análisis y apropiación de los saberes, en los procesos de conocimiento de sí mismo y en el análisis de la realidad exterior.
- Considerar a la orientación como integradora de los procesos de desarrollo de los individuos (moral, intelectual, cultural)

- Una intervención en la que el proceso de acompañamiento y el resultado tienen el mismo valor y los cambios no van solo para el individuo sino también al contexto.
- El orientador, como profesional capaz de involucrar a los sujetos en adquirir las capacidades de resolver los propios problemas.

La intervención en orientación educativa tiene que considerar los contextos en que se implementa en relación al análisis del aprendizaje y con los significados sociales y personales del conocimiento

1.2.4 Principio de intervención social y ecológica

En la orientación educativa se tienen que conocer las variables contextuales que inciden en la problemática (el hecho), así como los procesos que lo han generado, sus dimensiones e interrelaciones.

La perspectiva ecológica de la orientación es retomada del paradigma ecológico de las ciencias sociales que ha utilizado frecuentemente el concepto de sistema en la descripción de los procesos interrelacionados que intervienen en determinada situación educativa, y que en orientación se define como relacional y sistémica. Se tiene entonces, que en los sistemas de educación interactúan los siguientes sistemas: (V. Álvarez, 1994:110)

- Macrosistema social
 - Sistema de valores
 - Sistema de poder

- Microsistema de la escuela
 - Microsistema del currículum (contenidos y organización)
 - Microsistema de exámenes (evaluaciones, selección, credencialización interna y externa de alumnos y profesores)
 - Microsistema de control (reglas de conducta, comportamientos y roles disciplinarios para docentes y alumnos tanto implícitos como explícitos)
 - Microsistema administrativo (organización, grados, agrupamiento, asistencia...)

Con este principio de la orientación se pone atención a la interacción entre las personas y su ambiente ya que la orientación es un proceso dialéctico frente al contexto

de intervención pues el orientador debe posibilitar que el orientado aprenda nuevas formas de adaptarse a la realidad y al mismo tiempo utilizar estrategias (y enseñarlas) para incidir en el contexto con el fin de transformarlo.

El principio de intervención social y ecológica repercute a dos niveles:

- a) En la propia actuación de los orientadores, al tener que identificar las características de los sistemas en que desarrolla su intervención al mismo tiempo deberá proponer, elaborar y ejecutar su intervención en el contexto ecológico;
- b) En las características de las intervenciones dirigidas a los destinatarios pues la intervención partirá de un esquema que analice, interprete y comprenda en proceso de desarrollo de los individuos en interacción con el entorno y que a partir de esto se implementen intervenciones que faciliten el proceso de desarrollo y/o prevengan futuras dificultades sin dejar de considerar sistémicamente al entorno a nivel social e institucional ya que la intervención orientadora puede responder a las necesidades de los destinatarios y resultar inaceptable a la institución.

1.3 ÁMBITOS DE LA ORIENTACIÓN

De acuerdo a la Real Academia Española en su segunda edición del diccionario usual, un ámbito de actuación es el espacio ideal configurado por las cuestiones y los problemas de una o varias actividades o disciplinas relacionadas entre sí.

Aunque es muy importante no perder de vista que la intervención se desarrolla en un contexto específico y debe quedar reflejado en cualquier análisis sistemático de la realidad educativa en cuanto a la orientación se refiere.

Entonces tenemos que para v. Álvarez (1994:83) el ámbito de la orientación educativa está marcado por dos grandes áreas, la primera es la de procesos que no sólo se dan en la educación formal en cualquier nivel. Tampoco hace referencia solamente a procesos curriculares, o sea a contenidos específicos que aprender o enseñar, tiene que ver con la complejidad de situaciones que se interrelacionan en cualquier momento educativo. La segunda es respecto a destinatarios pues la intervención orientadora no

sería la misma para un escolar que para una institución con metas diferentes a las curriculares.

Estas áreas se encuentran interrelacionadas de tal forma que la orientación incide en un destinatario respecto a un proceso. Por lo tanto, en este documento abordará la intervención en el proceso de la afectividad teniendo como destinatarios a los escolares, para enmarcar lo anterior se explican a continuación brevemente los ámbitos de la orientación:

1.3.1 Intervención en procesos

Al hablar de ámbitos en la orientación se está refiriendo a contextos, a campos de intervención, hablamos de procesos ya que en la escuela o en lo vocacional no es el único medio en que se puede incidir, se habla entonces de que los procesos se dan no sólo en lo formal de la educación, ni alcanza a un solo destinatario.

1.3.1.1 Proceso del aprendizaje

Tiene que ver con el proceso de adquisición de contenidos (conocimientos y destrezas) por parte de los alumnos del currículum escolar tal como está determinado por el contexto específico. La orientación en el proceso de aprendizaje ha hecho mención de los factores de rendimiento académico, las causas que podrían originar un bajo rendimiento así como las consecuencias para los individuos pero también la orientación considera el contexto institucional en que se da el proceso de aprendizaje, así como proporciona estrategias de intervención.

1.3.1.2 Proceso de la afectividad

“Éste ámbito de la orientación educativa está constituido por los procesos de desarrollo socio-afectivo que tienen que ver con el desarrollo y ajuste de la personalidad, las necesidades afectivas, las motivaciones y los conflictos y problemas en el contexto social, bien sea éste considerado en un sentido amplio (la sociedad) o restringido (la institución educativa)” (V. Álvarez, 1994.85)

Entonces, el proceso socio-afectivo es un apoyo directo en orientación escolar, e indirecto en cuanto a que como actividad intencional la orientación resulta ser producto de

la transmisión vivencial de los contenidos (currículum oculto), incluso de la demanda de la misma hasta que son notorios los efectos de lo que el autor llama el principio de la contrariedad en la orientación en el ámbito afectivo (intervención-no intervención), es decir que frecuentemente la orientación adquiere un sentido remedial-terapéutico respecto al problema o como una intervención que puede recomendar a los afectados instituciones no escolares. La necesidad intervenir en el proceso de desarrollo afectivo de los alumnos se da en cuanto a que la formación de los profesores es meramente curricular y no es la misma respecto a objetivos relacionados con el desarrollo socio-afectivo de los educandos; por otra parte es importante considerar también se educa con las actitudes, la forma de ser y actuar.

1.3.1.3 Proceso de las relaciones con el entorno

La intervención educativa trasciende las aulas en donde el currículum es vivido en cuanto a las necesidades de los alumnos como seres humanos, así como a las posibilidades educativas en relación a estas necesidades.

La orientación entonces intervendría en tres aspectos: (R. Bisquerra, 1998: 35)

- Potencializando el desarrollo en los alumnos de habilidades y destrezas para procesar la información que reciben del exterior en los contextos familiares, sociales, académico, vocacional, laboral, de ocio; así como la subjetividad personal presente, en relación al pasado y proyectado hacia el futuro
- Como guía hacia la toma de decisiones, que conlleva la formulación del problema, el establecimiento de metas, la planeación de estrategias con sus formulaciones alternativas y la selección de la información permanente.
- En el desarrollo de pensamiento evaluativo en los alumnos en cuanto al aprendizaje de la formulación, implementación y seguimiento de planes de actuación; así como en el diseño de situaciones de aprendizaje por parte del orientador ya que cualquier establecimiento de proyecto personal va más allá de las instituciones educativas.

1.3.1.4 Proceso de desarrollo de las organizaciones

“Una organización puede ser descrita como un sistema instituido de relaciones formales e informales que tienen lugar en un contexto, mediatizadas por unas estructuras, dirigidas hacia un objetivo y para cuya consecución se utiliza una tecnología” (V. Álvarez, 1994.94)

La consideración de la escuela como una organización es válida en la medida en que los actores del proceso educativo se desarrollan ahí y son influenciados por la percepción, condicionamientos y expectativas de la organización. Entonces, la orientación en el ámbito de las organizaciones humanas, es vista desde las siguientes perspectivas: desde las relaciones humanas; desde la estructuración de roles dentro de la organización; de la política en cuanto al reparto de recursos de acuerdo al poder de cada grupo y; desde los símbolos y sistemas de creencias ejercido por los grupos en la organización.

1.3.2. Intervención respecto a destinatarios

Al ser otro ámbito de la orientación la intervención respecto a destinatarios, es necesario precisar que cuando se refiere a la acción orientadora no sólo es para los escolares; entonces, los esfuerzos de la orientación están dirigidos hacia seres humanos en cualquier situación educativa.

1.3.2.1 Intraescolares

Ya no es suficiente hablar de la orientación educativa dirigida al alumnado, este ámbito de la orientación se refiere a aquellos actores involucrados directamente con la práctica escolar, es decir, aquellos que se encuentran dentro de la cotidianeidad escolar. Estamos refiriéndonos entonces a alumnos, padres o tutores, profesores e institución, que requieren de una intervención específica dirigida a la optimización de los procesos de aprendizaje

1.3.2.2 Paraescolares

Cuando la acción orientadora alcanza a más destinatarios fuera de la escuela como institución ya que estamos interviniendo en seres sociales y es cuando instancias fuera de la escuela (familia, entorno social inmediato y asociaciones de padres de familia) requieren asesoramiento en cuanto a las demandas que el proceso educativo producen.

1.3.2.3 Institucionales

La educación (específicamente la orientación vocacional) al no ser un hecho aislado, genera individuos demandantes de empleo, que necesitan capacitarse dentro de su campo laboral, desempleados por varios años y/o en desventaja y es por esto que el ámbito no formal de la educación demanda una orientación en cuanto a la oferta-demanda de personal.

1.3.2.4 Extraescolares

Aquellos que se encuentran fuera de cualquier proceso de educación formal y que la orientación atiende en cuanto a que la intervención atendería a grupos marginales, a grupos sociales con necesidades específicas como lo son los jóvenes en busca de empleo; y a organizaciones no necesariamente educativas como se ha mencionado anteriormente.

1.4 ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Los enfoques en orientación nos permiten intervenir psicopedagógicamente desde unos supuestos establecidos previamente para actuar acertadamente en cualquier ámbito escolar. Cada enfoque tiene sus herramientas propias, su objetivo y visión propia de la orientación. A continuación se abordarán brevemente los enfoques principales de la orientación:

1.4.1 Enfoque desde la teoría del rasgo psicológico

Se justifica en la medición de dimensiones comportamentales (rasgos) relevantes para el desempeño educativo. La metodología de trabajo descansa en la existencia de diferencias individuales y grupales, y la justificación psicométrica de los instrumentos.

Se denominan rasgos a las unidades comportamentales estables, homogéneas y de covariación conjunta que crean diferencias inter e intraindividuales en el comportamiento humano. Pudiendo establecer mediciones individuales para realizar comparaciones cuantitativas entre individuos, y entre los distintos grupos.

Por medio de pruebas psicométricas se establecen una serie de rasgos se justifican la condición evolutiva del sujeto (estabilidad temporal), la *persistencia transcultural* y sobre todo la capacidad predictiva.

El objetivo principal es el ajuste del individuo considerando sus características, a las necesidades educativas (profesionales, laborales, económicas) de acuerdo al medio en que se encuentra. Posteriormente, el individuo podrá, a través de un proceso de orientación, comprender y manejar los propios recursos, limitaciones y responsabilidades de tal forma que pueda resolver por sí mismo los problemas futuros que se le presenten.

En el ámbito del asesoramiento vocacional, el ajuste permite:

- a) Seleccionar al individuo de acuerdo a su grado de correspondencia con el perfil organizacional.
- b) Asesorar al individuo que ingresan al campo profesional de acuerdo a sus posibilidades para que encaje satisfactoriamente en el área laboral según los niveles mínimos de competencia exigible

Así mismo para el enfoque de los rasgos, la labor de la orientación resulta imprescindible ya que siempre se necesita de otros para el desarrollo de las capacidades individuales con el fin de que lograr la autocomprensión y autodirección evaluando sus aspectos positivos y negativos en relación a las metas personales, de ésta forma se determina la individualidad.

El papel del orientador es el de la selección de técnicas de exploración de rasgos para obtener y tratar la información, es la clave del proceso al tener la autoridad en cuanto a técnicas se refiere, tiene un papel prescriptivo. Por su parte el orientado sólo participa interactivamente con el orientador al momento de recibir consejo, analizar alternativas, propuestas o resultados en el proceso a fin de conseguir el ajuste, también tiene parte en el seguimiento de la acción planteada.

1.4.2 Enfoque psicodinámico

Basado en dos vertientes del proceso de orientación el psicoanálisis y la detección de necesidades básicas, por lo que el análisis de la conducta es global y lo educativo tiene importancia en la medida en que tenga influencia en el comportamiento general del individuo.

Se auxilia de la teoría psicoanalista de la personalidad recurriendo a lo más profundo del comportamiento analizable desde las elaboraciones verbales que realiza el sujeto de su conducta buscando explicaciones que no son visibles superficialmente. Aunque Freud no escribió sobre orientación, menciona que para que la personalidad se desarrolle de forma óptima se necesitan la capacidad de amar y la de trabajar de forma efectiva.

Entonces, la orientación (vocacional) constituye un dominio de la conducta en la cual la sociedad permite los principios del placer y la realidad, a sí mismo el desarrollo de la conducta basado en las primeras experiencias infantiles marcan profundamente la toma de decisiones individuales.

Para el enfoque la conducta se ajusta individualmente de acuerdo al sistema interno personal del individuo (yo, superyo, ello) con el ambiente mediante las vivencias actuales en función de las vivencias infantiles, para lo cual los mecanismos psicoanalíticos principales que actúan en el desarrollo del proceso de orientación tienen que ver con la identificación y fuerza del yo como una orientación hacia la realidad.

Así, el objetivo del enfoque es el del autoconocimiento, reelaboración y reorientación de la personalidad, por lo que a corto plazo la prioridad es ayudar al orientado al análisis y autoconocimiento de su realidad vivencial, en la que la cuestión orientadora es sólo una excusa para que a largo plazo se logre la autonomía y reelaboración personal necesaria para el equilibrio personal.

Para el proceso de orientación se parte de la existencia de ansiedad ante las elecciones que tiene que tomar el sujeto a lo largo de su vida escolar, así como al deficiente conocimiento de los mecanismos interiores de comportamiento y limitaciones en la capacidad de expresión vivencial. Esto se toma como una situación que posibilita alcanzar cambios personales de mayor significación personal. El orientador es inicialmente pasivo pero poco a poco va adquiriendo un papel interpretativo y activo, este proceso no tiene un final definitivo en el que se plantean cuatro fases:

- a) Análisis de la situación actual.
- b) Decisión con el sujeto acerca de los aspectos de su ajuste personal o vocacional que merecen ser mantenidos o mejorados
- c) Propósito de trabajar por lograr un cambio aceptado por el sujeto de manera que se incremente la autocomprensión, que finalmente sería el logro del objetivo del enfoque.

Por lo que el proceso se centra en los aspectos motivacionales tanto explícitos como implícitos del sujeto en la toma de decisiones. El orientador facilita la comunicación libre, la transferencia y la interpretación de las vivencias, registrando y estructurando las elaboraciones personales del orientado para nuevas y sucesivas reelaboraciones.

El orientado es un elemento activo tanto en la aceptación de las técnicas como en el contraste de las interpretaciones con el orientador. La orientación educativa puede ser conductora de la problemática personal puesto que se trabaja globalmente en el ajuste y asunción de cambios personales a favor de la autoaceptación.

La dinámica interna entre las pulsiones del ello, las demandas del superyo y las defensas del yo originan ansiedad ante la toma de decisiones. Fortaleciendo el equilibrio de las tensiones de forma satisfactoria, así como los mecanismos de realismo son expresiones de madurez para asumir las responsabilidades en la toma de decisiones que son eventos en la vida de cada persona.

1.4.3 Enfoque rogeriano.

Se le identifica también como no directivo. Con este enfoque la responsabilidad del proceso de ayuda recae en el propio sujeto.

El proceso de ayuda está basado en la comunicación interpersonal, la libertad, la aceptación mutua y la afectividad. La finalidad de la conducta humana es la autorrealización por lo que el proceso de ayuda es una sucesión de etapas que permite al individuo una clarificación de sus problemas, aceptando la situación encarándose o adaptándose a la misma de forma creativa y responsable. Roger toma el pensamiento filosófico existencialista y lo traslada a la psicología en conceptos tales como: *la idea de la libertad humana; el respeto a la intimidad y a la expresión de sentimientos en comunicación; la existencia como un hacerse a sí mismo libremente; el sentido evolutivo y constructivo de la experiencia.*

El objetivo principal de este enfoque es el de facilitar la clarificación y adecuación del autoconcepto con los roles compatibles, con las posiciones del individuo como persona responsable.

El punto central de toda orientación es la toma de decisiones sin dejar de tomar en cuenta la responsabilidad individual, es decir, que si el individuo está bien ajustado psicológicamente podrá por sí mismo resolver sus problemas educativos ya que éstos solo son una parte de su vida sobre la que tiene dominio, siendo así el objetivo del

asesoramiento o orientación la madurez, independencia y plenitud del orientado como ser libre y responsable, por lo que el clima de la acción orientadora tendría que ser de mutua aceptación (orientador, orientado), permitiendo al sujeto analizar y explorar la estructura de sí mismo y contrastarla con la realidad; con el fin de facilitar la clarificación y actualización del autoconcepto en roles compatibles y enriquecedores de la experiencia e integración personal.

Para Rogers el diagnóstico psicológico es innecesario para la orientación ya que puede convertirse en un obstáculo para el proceso al introducir al proceso de orientación una barrera de autoridad que desequilibra la relación, por lo tanto no se puede separar el diagnóstico del proceso de ayuda. Es por esto que la clave del proceso son las actitudes del orientador, no las técnicas, por lo que la función del orientador será la de apreciar el mundo tal como lo ve el orientado dejando a un lado todas las referencias externas.

Por lo que las técnicas basadas en la exploración psicológica mediante la comunicación personal no estructurada son las que tienen preferencia en este enfoque, también la reformulación de estímulos y respuestas que ayuden a comunicar libremente las experiencias y vivencias. El orientador es un facilitador de la comunicación.

El proceso de orientación es semejante al proceso de ajuste personal que se emplea en psicoterapia en donde la comunicación del autoconcepto va desde afuera hacia adentro reconociendo las propias contradicciones de la experiencia. El acto orientador no tiene porqué implicar necesariamente a la clarificación de necesidades educativas sino que concierne a cualquier aspecto que el individuo solicite en el proceso, que no es más que un ejemplo de una relación personal constructiva.

1.4.4 Enfoque evolutivo

Fundamentado teóricamente en el desarrollo psicológico continuo en el que se aprecian etapas que enlazan unas conductas a otras a lo largo de la vida de los individuos. Por lo que la toma de decisiones sobretodo las educativas son características de los diferentes periodos vitales en el ciclo de vida (*life span*). Recibe también influencias del enfoque de los rasgos psicológicos como dimensiones que diferencian a los individuos aunque *evolucionan* a lo largo de la maduración y cambio a lo largo de su vida.

Como en el enfoque psicodinámico, se tienen en cuenta las experiencias vividas por la persona desde la niñez que explican los comportamientos posteriores. Comprender el proceso de en el sentido del desarrollo y plenitud personal por medio de la actualización

del autoconcepto son elementos del enfoque rogeriano retomados en este enfoque, que junto a los condicionamientos socioeconómicos externos que contextualizan la orientación educativa evolutiva. Lo anterior denota el carácter ecléctico del enfoque evolutivo.

Otra aportación relevante de esta visión de la orientación es la introducción de la temporalidad en la orientación, así como la posibilidad de que los cambios puedan ocurrir a lo largo de la vida de los sujetos sean vocacionales, personales o sociales.

La orientación, entonces, tiene un valor procesal pues resulta un acompañamiento al desarrollo individual a través de la educación hasta el retiro de la vida laboral. Este proceso al ser irreversible y concreto, actualiza conductas y potencialidades personales que dependen de la edad cronológica y las condiciones contextuales; con el que se llega a un compromiso respecto a la elección tomada.

Los objetivos de la orientación desde el enfoque: plantear adecuadamente la gama de posibilidades y limitaciones que la realidad educativa ofrece al individuo. Analizar el grado de madurez del repertorio de acciones que el sujeto dispone para enfrentarse a los obstáculos educativos. Prevenir y diseñar con el orientado la progresión de las futuras decisiones que incluyen los posteriores reajustes necesarios.

El proceso se inicia en cualquier momento de la vida del sujeto. El orientador es activo en este proceso siendo el orientador el conductor técnico del proceso, partiendo de la historia individual manifestados a partir del nivel de desarrollo evolutivo para diseñar pronósticos y planes de acción.

Este enfoque utiliza planteamientos no directivos, pero estructurados tales como la entrevista y los test estándar que cuando sea necesario se señalan las deficiencias.

El propósito es maximizar el valor de la información obtenida en el proceso de ayuda para lograr correspondencia a la fase evolutiva en que se encuentre el orientado.

Debido a que la propuesta actual tiene como destinatarios a escolares de seis y siete años, se retomarán sus características evolutivas en la creación del taller de tal forma que las experiencias de aprendizaje propuestas estén articuladas y fundamentadas con el tramo etario de los niños para su mejor aprovechamiento; el enfoque evolutivo ofrece los elementos necesarios para la fundamentación del presente trabajo.

1.4.5 Enfoque cognitivo-conductual

Este enfoque recibe doble influencia teórica tanto de aspectos subjetivos como objetivos del comportamiento individual, así como también de los pensamientos y procesos externos o condicionamientos contextuales del medio, relacionados con el aprendizaje social, el procesamiento de la información, pensamiento y propositividad comportamental.

La orientación educativa se considera multidimensional, condicionada por aprendizajes anteriores con constante interacción de elementos internos individuales con factores del medio sociocultural. Las conductas observables con manifestaciones globales de la persona permiten dar cuenta de los aspectos valiosos de la vida de cada persona, por lo que la orientación es vivenciada por determinada persona en determinado momento en ciertas circunstancias, se encuentra enfocada a la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre que es cuando el individuo toma la decisión de recibir ayuda específica para determinar soluciones de forma responsable.

La determinación explícita de los aspectos que afectan a cualquier toma de decisiones es con el fin de estructurar y ordenar aspectos que contribuyen a precisar metas y opciones que solucionen la decisión; para que posteriormente se analicen los medios y condiciones necesarios que sean congruentes con las resoluciones establecidas, así como en la adquisición y modificación de destrezas indispensables.

1.5 LOS MODELOS BÁSICOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La orientación como es abordada actualmente es el resultado de su evolución teórica y a su vez el producto de las distintas conceptualizaciones que de ella se han planteado. Conjuntamente se han constituido los modelos, que representan los núcleos de la orientación psicopedagógica. Para exponer los modelos básicos, es necesario clarificar a qué se refiere el concepto de modelo para abordar brevemente algunas tipologías.

1.5.1 Concepto de modelo

Podemos decir que por lo general, los modelos son construcciones a medio camino entre la teoría y la práctica.

Una aproximación a la definición de modelo más cercana a lo práctico que a lo teórico, lo enmarca como representaciones generalizadas de los hechos estudiados sin perder de vista su interrelación; por otro lado, el concepto de modelo se acerca la teoría, precisándolo como un sistema de conceptos interrelacionados de aspectos reales; aunque también en un punto medio se conceptualiza el modelo como el punto medio entre la teoría y la práctica, como el medio en que se puede interpretar lo que la teoría intenta explicar y la forma en que las teorías pueden comprobarse empíricamente. Para los fines de este trabajo, “modelo es aquella proyección sensible del conocimiento humano que refleja la relación entre los componentes esenciales de un problema científico para facilitar la comprensión crítica o intervención sobre el mismo, así como el enriquecimiento del marco teórico en donde se inserta” (M. Velaz, 2002:109)

Es entonces que los modelos “sirven de guía para la acción y que su función consiste en proponer líneas de actuación práctica, arrogándoles un carácter normativo” (M. Velaz, 2002.:110). Los modelos como representaciones, sistemas o estructuras permiten contrastar teorías en la descripción e interpretación de los hechos. Y, al tener diferentes conceptualizaciones de un modelo, en la explicación y fundamentación teórica de los hechos (particularmente los educativos), es fácil comprender las diferentes clasificaciones que hacen los autores de los modelos de orientación educativa, algunos ejemplos son:

- Con un criterio histórico existen distintos modelos de orientación educativa y profesional, *modelos históricos; modelos modernos de orientación educativa y profesional; modelos contemporáneos de orientación; modelos centrados en las necesidades sociales contemporáneas.* (M. Velaz, 2002: 111)

- Otro criterio está en función del estilo y actitud del orientador y en relación con los ejes de directividad-no directividad y los enfoques existencialista-conductista, *modelo de rasgos y factores; modelo espontáneo-intuitivo; modelo rogeriano; modelo pragmático-empírico; modelo conductista; modelo ecléctico.* (M. Velaz, 2002: 112)

Siguiendo con lo anterior, en este trabajo se utiliza un criterio que no pierde de vista el carácter teórico de modelo; que contempla el tipo de intervención y la institución que la lleva a cabo; además, por estudiar a la orientación como una intervención desde la cual se puede incidir en el proceso de aprendizaje en un marco curricular, por la relación orientado-orientador en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje (M. Velaz, 2002:111). Es entonces, que se presenta la siguiente tipología:

1.5.2 Tipología de modelos de orientación psicopedagógica

Retomando la fundamentación anterior de modelo, se puede ahora complementar al modelo de orientación psicopedagógica como una “representación que refleja el diseño, la estructura y los componentes esenciales de un proceso de intervención en orientación.” (R. Bisquerra y M. Álvarez, 1998:55)

Su función es la de proponer líneas de intervención práctica, sugieren procesos y procedimientos concretos.

(R. Bisquerra y M. Álvarez, 1998:57) proponen ejes vertebradores de la intervención en el análisis de los modelos que son retomados para los fines del presente trabajo y que a su vez sirven para el análisis de los mismos:

- Individual- Grupal.

La intervención individual tiene como método central la entrevista; mientras que en la grupal puede ser de distintas formas, en grupos pequeños, medianos o grandes y comunidades, los autores proponen que el orientador podría planear sesiones grupales en donde se puede intervenir en grupos más pequeños o más grandes que incluso pueden trabajar paralelamente. También se puede intervenir de forma individual por medio de la entrevista.

- Directa- Indirecta.

En la intervención directa el orientador centra su acción en el destinatario de la intervención, en cambio en la orientación indirecta hay un *mediador* que toma las sugerencias del orientador, los profesores serían los mediadores aunque los padres también podrían serlo, es por esto que la función del orientador es la de consultor.

Por lo anterior es que se debe establecer colaboración entre el orientador, el mediador en la que pueda existir un diálogo a nivel de igualdad.

- Interna- Externa.

Como es fácil de distinguir, la intervención interna es la que se lleva a cabo por parte del personal docente de la escuela, y la intervención externa es realizada por especialistas que no forman parte de la institución.

- *Reactiva- Proactiva.*

La intervención reactiva es de carácter remedial al estar centrada en las necesidades explícitas, mientras que la intervención proactiva se inicia antes de que surja cualquier problemática, es una intervención de tipo preventivo que dinamiza el desarrollo de la personalidad integral del alumnado para favorecer a su autorrealización.

Habiendo mencionado los ejes de la intervención es que se exponen cuatro modelos:

1.5.2.1 Modelo clínico

Su metodología básica es la entrevista, siendo así una intervención directa e individualizada centrada en la relación orientador-orientado, satisfaciendo las necesidades personales del orientado. La relación es básicamente terapéutica, aunque los autores señalan que puede tener una dimensión preventiva y de desarrollo personal.

La referencia teórica está en los enfoques de rasgos, teniendo como características:

- La iniciativa surge de las necesidades del orientado.
- Es muy usado usar algún tipo de diagnóstico.
- La orientación se da según el diagnóstico.
- La intervención lleva un seguimiento.

En este modelo el orientador es la autoridad del proceso pues asume la máxima responsabilidad el ser el especialista es por esto que el orientador tiene que tener la preparación técnica necesaria.

1.5.2.2 Modelo de programas

Este modelo cubriría la necesidad de intervenir en los programas educativos con el fin de analizar las tendencias presentes y futuras en la orientación como intervención psicopedagógica; siendo ésta la consecuencia de los programas. El modelo de programa fue estructurado por (R. Bisquerra y M. Álvarez, 1998:87) en las siguientes fases principales:

1. Análisis del contexto con el fin de detectar necesidades.
2. Formular objetivos.
3. Planificación de actividades.
4. Realizar actividades.
5. Evaluación del programa.

Llevar a cabo un programa nuevo en cualquier sistema educativo no es algo que se puede lograr de la noche a la mañana, ya que en cualquier momento pueden surgir contingencias. Es por esto que los autores sugieren avanzar lentamente e ir aplicando el programa en la medida de las posibilidades.

Los autores lo caracterizan y señalan las tendencias del modelo como sigue:

- La tendencia actual es hacia los programas integrales en donde se incluyen diferentes áreas (como aprendizaje, diversidad y prevención) interrelacionadas.
- Para la intervención desde los programas es necesario contar con docentes y orientadores y los recursos materiales suficientes.
- Los programas se pueden dirigir al alumnado, a los padres o a la misma comunidad escolar.
- Predomina el enfoque cognitivo.

1.5.2.3 Modelo de consulta

El modelo está basado en la relación de consulta entre dos profesionales: un consultor (orientador) y un consultante (profesor, tutor). Según los autores antes mencionados la consulta tiene dos metas básicas:

- a) Que las aptitudes del consultante sean manifiestas en las relaciones entre consultor y consultante que puede ser una persona, un grupo o una organización.
- b) Por ser un modelo cuya intervención es indirecta, otra de las metas del modelo de consulta es la del desarrollo de habilidades del consultante para que sea capaz de resolver los problemas que se lleguen a presentar con los destinatarios directos de la intervención orientadora.

Las fases del modelo, son esquematizadas por (R. Bisquerra y M. Álvarez, 1998: 120)

- Se informa y clarifica el problema.
- Se diseña un plan de acción
- Se lleva a cabo el plan y se evalúa.
- El consultor sugiere estrategias al consultante para que pueda afrontar la problemática.

Existe una clara diferencia entre la consulta colaborativa y el modelo de consulta tradicional que está dada por el nivel de intervención del consultor, pues en la consulta colaborativa se proporciona una orientación directa como parte integrante de la colaboración, que no se produce en la consulta que es indirecta.

1.5.2.4 Modelo de servicios

En este modelo, la intervención suele tener un carácter público y social, está enfocado a la resolución de problemas, por lo que tiene en carácter de terapéutico en la cual la intervención es directa.

Suele estar ubicada fuera de la escuela ya que se implanta en zonas y sectores específicos, su actuación es directamente con el problema y no sobre la situación contextual que lo genera.

La información obtenida desde este modelo puede facilitar la intervención escolar de los agentes educativos al favorecer el ajuste de los alumnos en relación a las características externas observadas y se conecta el servicio de intervención con el sistema educativo.

En la intervención en servicios, al descontextualizar el problema educativo, se tiene poco conocimiento y conexión entre la institución de servicios encargada de la orientación y la institución escolar, consecuencia de una intervención básicamente remedial y terapéutica. Al tener una desvinculación con la institución educativa, las relaciones entre profesionales no se esperan coordinadas y profundas para resolver el problema integralmente.

Situando la propuesta planteada dentro del modelo de servicios es necesario destacar su ubicación dentro de la institución educativa actuando directamente con los educandos para encaminarlos al autoconocimiento y a una adecuada expresión de sus emociones. Con lo obtenido en el taller se facilitaría el vínculo entre el docente y los

alumnos ya que ofrecería otra perspectiva del grupo y de cada niño; por lo que la propuesta no estaría descontextualizada de la institución educativa y con el profesional que lo lleve a cabo.

Se ha logrado fundamentar a la acción orientadora como una práctica educativa, enmarcándola teóricamente desde su complejidad de acción, ámbitos, modelos y enfoques teóricos. Por lo amplio de su acción, es necesario delimitar aún más el campo desde el cual se aborda el presente trabajo; en el siguiente capítulo se concreta la orientación en el campo de la educación formal.

2. LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

En el siguiente capítulo se enmarcará a la orientación educativa dentro del ámbito escolar, ya que como anteriormente se trató, la intervención orientadora puede atender no solamente a los escolares. Siendo entonces el objeto de esta investigación los escolares de entre seis y siete años (edades en que el niño concluye la formación preescolar para dar paso a la educación primaria), es decir alumnos del nivel primario de la enseñanza básica.

La acción orientadora, corresponde a la acción que se ejerce cara a cara a los sujetos, es la encargada de la personalización de la educación, entendida como aquella que individualiza el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las necesidades personales; también contribuye a una estructuración integral de la personalidad de los individuos.

En este sentido, se reconoce la figura del orientador como un personaje que interviene paralelamente al docente aunque tiene la necesidad de llevar a cabo actividades específicas distintas a las docentes. Esta situación no es la misma en todos los niveles de la educación, en la etapa de preescolar y primaria la acción docente y orientadora es prácticamente la misma, conforme va avanzando el nivel educativo la orientación va adquiriendo tareas más específicas. Es importante resaltar el hecho de que al orientador se le dan un gran número de actividades y sobre todo “si se tiene en cuenta la carencia de preparación psicopedagógica para cubrir tantos aspectos del proceso educativo de los alumnos” (M. Montanero, 1998:150).

En el siguiente cuadro, tomado de R. Bisquerra (1998:150), son expuestas las cuatro áreas de la intervención orientadora escolar; la primera se refiere al progreso intelectual y académico de los alumnos donde lo complejo está en el seguimiento individual que se requiere y en la sobrestimación de la intelectualidad de la educación, la intervención a nivel escolar consiste no solamente en la revisión de las evaluaciones, también la interpretación cualitativa en relación a cada alumno vivenciado en un contexto familiar determinado.

Sin embargo, en este capítulo se sustenta la conveniencia de trabajar en los primeros años escolares, una orientación individualizada puesto que facilitaría el autoconocimiento y el logro de una imagen ajustada de cada persona, así como el refuerzo de los valores de tolerancia, respeto y participación; ya que al trabajar individualmente el proceso de enseñanza-aprendizaje, dentro de un grupo con integrantes creativos y poseedores de

características que los llevan a expresarse distintamente, la orientación educativa escolar estaría cumpliendo con la labor de la enseñanza de la convivencia y la atención individual hacia el logro de una educación integral donde el orientador es la mediación entre los contenidos y el alumnado.

2.1 LA ORIENTACIÓN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La orientación educativa escolar tendría que estar enfocada entonces en esfuerzos constantes desde varios “frentes”, es decir que no solo es importante la intelectualización de contenidos y la mediación de estos sino que otras facetas del individuo son imprescindibles como son las emociones, la socialización, la formación de un proyecto de vida (en el caso de la educación secundaria y media superior).

La intervención psicopedagógica en la escuela dentro de esta propuesta va más allá de la propuesta de estrategias que permitan a los alumnos la aprehensión de los contenidos, tiene que ver con las actitudes y comportamientos del grupo, así como de cada alumno como problemas de concentración y constancia en el tiempo dedicado a la escuela. La intervención está dirigida entonces al agotamiento de las inquietudes que distraen a los alumnos en clase encaminado así al autoconocimiento de las emociones y sensaciones; además de ser un estímulo que sale de lo meramente intelectual.

La orientación escolar “es el medio más importante para asegurar que todas las actividades docentes y educativas converjan en último término hacia el desarrollo de la *personalidad integral* del alumno, no sólo desde el punto de vista intelectual y académico, sino también desde el afectivo y social...” y es entonces que se habla de la integralidad de la educación, donde la orientación escolar tiene objetivos claros: (M. Montanero, 1998:153)

NIVELES DE ACCIÓN	ÁMBITOS DE ACCIÓN	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
Alumno	Individualización del proceso de enseñanza/aprendizaje	a) Coordinar el proceso de evaluación. b) Detectar dificultades de aprendizaje y colaborar en la mejora de las habilidades intelectuales.	Apoyo y diversificación curricular. Técnicas de trabajo intelectual.
	Orientación vocacional	c) Colaborar en el asesoramiento vocacional.	1. Toma de decisiones. 2. Conocimiento e integración del grupo. 3. Transición a la vida activa.
Grupo-clase	Potenciación del proceso educativo integral	d) Facilitar la integración social del grupo y el desarrollo personal y afectivo de cada alumno. e) Potenciar la organización cooperativa y el clima del aula f) Desarrollar actitudes positivas en el área social, moral, cultural, medioambiental...	1. Acogida presentación. 2. Conocimiento e integración del grupo. 3. Comunicación socioafectiva y autoestima. 4. Aprendizaje cooperativo y trabajo en equipo. 5. Organización del grupo-clase. 6. Animación sociocultural y educación en valores.
Comunidad educativa	Mediación y coordinación del proceso educativo.	g) Informar y cooperar con las familias y demás ámbitos educativos h) Participar en la elaboración y evaluación de la acción orientadora	Reuniones periódicas (Escuela de padres) Actividades extraescolares Evaluación de la orientación

Cuadro 2. Ámbitos y responsabilidades de la orientación educativa escolar.
Tomado de R. Bisquerra (1998:150)

- Ayudar a los alumnos a desarrollar el conocimiento de sus propias capacidades, así como aceptar la relación determinante entre unas y otras, y la toma de decisiones a lo largo de su desarrollo escolar.
- Capacitar a los alumnos para que el cambio de nivel escolar sea lo más armónico posible para conseguir el ajuste personal deseado en la transición.

Sin duda esta propuesta está lejos de implicar un cambio institucional, es más bien una forma de mejorar el aprovechamiento escolar desde una perspectiva que sale un poco de lo curricular; aunque la intervención orientadora en la escuela propone cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje para que ella misma pueda llevarse a cabo y para que los sujetos que vivencian el proceso se beneficien de la misma acción que tampoco se trata de cambios radicales en la estructura y organización de la escuela si no que:

- I. Los objetivos en el proceso de enseñanza van relacionados con contenidos conceptuales por aprender dejando en segundo lugar a los procesos para lograr tal cometido. Es por eso que los cambios no deben centrarse en los contenidos curriculares, es preciso centrar la atención en los procesos de aprendizaje dados de forma consciente por el alumno, además de ser conocimientos útiles y prácticos en su desarrollo cognitivo en donde cada quien es protagonista de su proceso de formación, en donde la comprensión de los cambios en el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje es tanto por el docente como por los alumnos y por el entorno en que estos se desarrollan.
- II. Al momento de responsabilizar a cada alumno del propio proceso de aprendizaje generamos cambios actitudinales pues posibilitamos la adaptación del escolar a la sociedad cambiante en la que deberá responder a las demandas. Es crear aprendizajes significativos que se enlazan unos a otros y en donde el anterior posibilita al siguiente en la construcción del saber individual y grupal. La figura del orientador es entonces la de mediador entre el proceso por la experiencia cognitiva y social. Entonces, cuando aquello conocido como “dificultades de aprendizaje” resulta ambiguo pues no todos aprenden lo mismo y mucho menos al mismo tiempo. “Por tanto, para que haya un aprendizaje significativo, el individuo debe tener una actitud o disposición para relacionar una tarea de aprendizaje sustancial con los aspectos relevantes de su estructura cognitiva poder aplicarlos a todas las

situaciones posibles y lograr la calidad de vida necesaria Este proceso se cierra con la posibilidad de una autoevaluación más cualitativa, proceso que genera, nuevamente, la actuación para mejorar” (R. Bisquerra, 1998.267)

- III. Si los objetivos y actitudes son cambiados en la escuela como anteriormente se planteo, desde etapas muy tempranas y a lo largo de la vida el orientado puede mejorar sus habilidades, renovar procedimientos y asimilar nueva información.
- IV. Aunado a esto, la evaluación escolar planteada como un proceso que permite valorar nuestro trabajo para poder mejorarlo, como un desarrollo de la información de los logros obtenidos.

2.2 LA ACCIÓN ORIENTADORA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

Hasta ahora, hemos delimitado a la orientación escolar para poder comprender el marco de acción de la presente investigación. Aunque la etapa escolar básica abarca un amplio rango de edades (desde los seis hasta los quince años aproximadamente), nos centraremos en la etapa infantil para lograr una mejor comprensión de la acción tutorial en el nivel primario de la educación básica.

La educación infantil, se encuentra en un momento en el que el niño esta desarrollando su físico continuamente, así como sus habilidades y destrezas básicas (en el próximo capítulo se explican con detalle las características del desarrollo del escolar); es por esto que la colaboración del orientador tendría que compensar desigualdades entre algunas carencias cuyo origen se enmarca en el entorno social, cultural y económico, incluso en los mismos planes de estudio, incluyendo las que provienen del propio perfil psicológico de cada escolar. Ya que muchas veces el contexto determina las limitaciones educativas de cada escolar.

Tenemos como resultado que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje y su modo de maduración siendo así que la enseñanza es por un lado, personalizada para satisfacer las necesidades de cada uno, incluyendo a los niños con necesidades educativas especiales sean relativas o permanentes¹; y por otro lado, se debe propiciar el desarrollo

¹ Las necesidades educativas especiales se entienden como la o las dificultades de acceso al currículum, son interactivas o permanentes aquellas que siempre estarán interactuando con los contextos en que se desenvuelva el alumno y relativas, puesto que un alumno puede presentar una necesidad en un contexto y en otro no. Esto tiene relación también con el carácter transitorio de estas necesidades, ya que si se llegan a satisfacer, pueden desaparecer.

equitativo en el grupo de trabajo y es en este punto donde la intervención orientadora juega un papel muy importante al coordinar los esfuerzos educativos de el equipo docente y de la labor con los padres de familia o tutores

La orientación, en este sentido, no se ve incluida en el currículo ya que esta tiene un sentido más socializador por el carácter integrador en esta etapa del desarrollo; entonces “se establece que conviene proporcionar experiencias que estimulen en los niños su desarrollo personal completo, como punto de partida de un proceso que continuará en otros tramos educativos” (M. Martínez, 2002:511)

Un desarrollo congruente de los educandos sería el resultado de la acción educativa compartida de la escuela y los padres de familia; la intervención orientadora resultaría el eje como mediador de acciones y planificaciones en el desarrollo del individuo.

Resultado de lo anterior, la educación infantil da las bases para el desarrollo de la autonomía e independencia de los escolares; de las diversas formas de expresión; de la identidad nacional y cultural; de la sensibilización a las manifestaciones artísticas; del cuidado de su persona e integridad; y de la preparación para el aprendizaje formal en años más avanzados de la educación básica. (Programa de Educación Preescolar, 2004)

En este sentido, la acción orientadora en la escuela tiene las siguientes características propuestas por (M. Martínez, 2002:518) para poder comprender la relevancia de actuar en este nivel educativo:

- Función formativa. La educación infantil contribuye al desarrollo integral del niño, como complemento y seguimiento de la educación informal que fue dada por su núcleo familiar.
- Función compensadora. Facilita el desarrollo integral de todos a través de una intervención estructurada independiente de las necesidades que cada uno presente.
- Posee un carácter global, al aparecer organizado en el currículum de acuerdo a contenidos, objetivos, metodología y criterios de evaluación de modo que los aprendizajes resulten lo más significativos posibles.
- Intervención personalizada. Respetando la individualidad de cada alumno de acuerdo a su maduración y ritmo de aprendizaje, manteniendo coordinación con el núcleo familiar.

Tenemos pues que la acción orientadora en la escuela “puede y debe contribuir a desarrollar en los escolares todas las capacidades necesarias para afrontar las demandas de cada etapa fin de que se supere con armonía en el crecimiento” (M. Martínez, 2002:517)

La figura del orientador escolar en la infancia resulta trascendental al ser el protagonista de la intervención, y retomando lo anterior, su acción atiende las necesidades en la personalización de la educación y favorece a la integración del grupo escolar, la familia y el entorno en que los escolares se desenvuelven. Siguiendo con M. Martínez (2002:518), las funciones del orientador escolar son:

- Facilitar la integración de los alumnos en su grupo encaminado al desarrollo de actitudes de cooperación y tolerancia en el marco de la dinámica escolar.
- Fomentar en el grupo el desarrollo de actitudes participativas en su entorno sociocultural.
- Contribuir a la personalización en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Realizar el seguimiento escolar de los alumnos con el fin de detectar oportunamente las necesidades educativas especiales, seguidamente articular las soluciones adecuadas.
- Realizar las modificaciones necesarias a la currícula de acuerdo a las características específicas de los alumnos, especialmente para aquellos con necesidades educativas especiales.
- Desarrollar líneas comunes de acción con el resto de tutores y docentes de acuerdo al Proyecto Curricular de Centro.
- Implicar a los padres de familia en actividades que apoyen al aprendizaje y orientación de sus hijos; así mismo informarles de aquellos asuntos que afecten a la educación de sus hijos.
- Incide en la evaluación del contexto escolar que viene dado por el familiar, social y cultural.

Podemos comprender entonces que la intervención orientadora escolar cumple con numerosas, complejas e implicadas funciones y que atienden a diversas necesidades dentro de una misma institución. De acuerdo a M. Martínez (2002:519-520) las formas de actuar responden a las diversas necesidades: necesidades relacionadas con el desarrollo del lenguaje, manifestadas en retrasos en la adquisición del lenguaje o en problemas que el niño tenga para su aplicación; de orden perceptivo y de coordinación motora, que

requieren de un estudio del entorno inmediato, físico y ambiental para determinar las adaptaciones de acuerdo a los problemas específicos de cada quien; las relacionadas con la interacción social; las que tienen que ver con el desarrollo socio-afectivo. Es en la escuela donde se manifiestan mas frecuentemente y en donde resulta más evidente esta manifestación; suelen aparecer en el núcleo familiar. La acción orientadora al ser consciente de esto, permanece en actitud observadora en la expresión de problemas de inadaptación y/o integración entre sus semejantes dentro del contexto escolar. La intervención en la satisfacción de esta necesidad genera situaciones que a los niños les permita sentirse seguros facilitando el desarrollo de sus potencialidades para lograr autonomía personal.

Es entonces que desde la orientación se manifiesta una propuesta generadora de ambientes que potencialicen la adecuada adaptación al entorno escolar así como una forma de aprendizaje emocional que les permita identificar las situaciones y momentos en que su temperamento cambia ofreciendo también una alternativa en la resolución de conductas que resultan no aptas en la convivencia y desarrollo entre sus pares.

2.3 LA ORIENTACIÓN ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

En el nivel primario de la educación básica no se contempla la existencia de un área específica de orientación (como es en el caso de la secundaria o incluso en el nivel medio superior) sino que ésta queda en manos del profesor que está al frente de grupo y es a esta figura a la que se le reserva la realización del diagnóstico de necesidades de intervención. Es así que contamos con un “orientador” para cada grupo de alumnos que coordina la tarea pedagógica y educativa para buscar las opciones adecuadas y tomando decisiones (vitales, educativas, y/o académicas), trascendiendo en el desarrollo personal que alcanza cada alumno.

De esto se desprenden acciones concretas en este nivel de formación:

- Educación en valores, respondiendo a la integralidad de los educandos.
- Las relaciones sociales en el grupo de clases en la prevención de conflictos, el seguimiento de los aprendizajes, en la información hacia la comunidad de padres y maestros, en la integración de los grupos de clase dentro de la institución escolar.
- Detectar oportunamente deficiencias o problemas.
- Planificación de las líneas de actuación.

2.3.1 La organización de la orientación en la primaria

Planteados ya los principios generales de la orientación para después enmarcarlos dentro de la educación conocida como formal en la infancia, es que tenemos los tres niveles de organización propuestos por M. Martínez (2002, 537) que dan estructura, en los que a su vez la autora señala el sector que profesionaliza la acción orientadora que pretende asegurar los objetivos y funciones específicas de la orientación.

2.3.1.1 La función tutorial en el aula

Vinculada directamente con la práctica docente, la acción orientadora es la personalización de la enseñanza con las adaptaciones curriculares necesarias, por lo que la escuela es la que se adapta al educando y no a la inversa; de la misma manera en que se propicia el desarrollo del grupo en su evolución. “Todo profesor por el hecho de serlo, también es orientador máxime se le encomienda dicha responsabilidad con un grupo de alumnos” (M. Martínez, 2002. 538). Se entiende entonces que el profesor es el eje central de la orientación en los alumnos tanto en su escolar y en el desarrollo individual y social.

2.3.1.2 La orientación educativa en el centro

La orientación en cada niño y en cada grupo no concluye conforme a cada ciclo escolar es necesario dar continuidad y seguimiento para que la intervención pueda tener resultados a corto y largo plazo. Encaminado al desarrollo integral de la educación se aplican diferentes modalidades de intervención en lo individual, grupal y atendiendo a las necesidades educativas especiales que se lleguen a presentar.

2.3.1.3 Los equipos sectoriales, la especialización.

En la generalidad de las escuelas primarias, no se cuenta con instancias externas al proceso directo de enseñanza-aprendizaje que fortalecen, dan continuidad y seguimiento a la acción orientadora como son los Equipos de Orientación Educativa o los Centros de Desarrollo y Apoyo Pedagógico cuyo fin es dar atención especializada ya sea en el mismo centro escolar o en colaboración con los padres.

2.3.2. Ejes de acción tutorial en la educación primaria

Resulta más que evidente que la puesta en marcha de cualquier propuesta teórico-metodológica no es siempre lo más posible ni más fácil, para esto M. Martínez (2002: 543) nos propone “pilares” de la acción orientadora:

- La orientación para el desarrollo de la carrera. No entendida como una orientación vocacional sino como la adquisición de hábitos de trabajo y las destrezas necesarias en actividades manuales y tecnológicas. También son relevantes en cuanto a las repercusiones sociales del trabajo asalariado y se trata precisamente de la adquisición de habilidades para el trabajo cooperativo.
- La orientación en las necesidades educativas especiales, como apoyo en la docencia para la aplicación del programa diseñado conjuntamente y en la relación entre el alumno con las personas que lo contextualizan cotidianamente, especialmente la familia.
- La orientación para la prevención y el desarrollo humano, pues el niño no es un sujeto con el que solo se pretenda la incorporación de nuevos aprendizajes, se puede intervenir en la configuración del esquema propio de valores o en la formación de la adquisición de estrategias en las relaciones intra e interpersonales.
- La orientación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En la coordinación del trabajo docente destacando las necesidades de individualización en cada caso, por lo que la realización de una planificación del trabajo docente permite atender un programa específico para la acción docente. Por ser este el punto de atención de esta investigación, se detallarán las áreas de intervención en este proceso, siguiendo con M. Martínez (2002:543):

1.3.2.1 Enseñar a pensar.

El objetivo en este sentido es el de lograr que los alumnos logren la autonomía en su aprendizaje, se trata de eficientar el aprendizaje mediante una intervención destinada al enriquecimiento cognitivo, desde cuatro perspectivas o puntos de esta intervención:

Resolución de problemas. Planteamiento de trabajo desde el método científico: comprensión, formación de un plan, ejecución de éste y verificación de resultados.

Creatividad. Generación de ideas nuevas a partir de un problema o temática dado.

Razonamiento. Resolución de problemas de forma lógica, ya sea inductivamente o deductivamente, el razonamiento lo podemos manejar también con la comprensión del mundo, contribuyendo así a conformar el espíritu crítico.

Metacognición. Conciencia del propio conocimiento o el conocimiento del conocimiento y es a través de esto que los alumnos pueden determinar por sí mismos los avances en su aprendizaje, propiciando el desarrollo de la autonomía del pensamiento.

1.3.2.2 Enseñar a ser persona.

Se refiere a la formación de la identidad personal y se logra mediante la conformación de la imagen corporal, un concepto positivo de sí mismo y el desarrollo favorable de la autoestima. El objetivo es configurar una identidad personal y asimilar los elementos afectivos, físicos y cognitivos que favorecen a la estabilidad emocional. Para lo cual la figura del docente se compromete activamente con la tarea de propiciar un ambiente donde cada niño demuestre sus habilidades, descubra sus intereses e incluso satisfaga sus necesidades afectivas. Tiene que ver también con la autonomía personal y no sólo de pensamiento, como lo expuesto en el punto anterior, consiguiendo con esto:

- El favorecimiento de la iniciativa al realizar tareas que implica la toma de conciencia de las actividades desarrolladas para determinar cuáles son permitidas y cuáles no, dándole la libertad y la seguridad al niño de que puede emprender tareas él solo, lo cual fortalece la autoestima.
- Una contribución del sentimiento moral, que retomando a Piaget, aparece aproximadamente a partir de los 5 a 6 años facilitando la asimilación en la experiencia.
- Se desarrollan las bases de la conciencia social que ubica y educa al niño como un ser dentro de una sociedad.
- La conformación del autoconcepto por medio de la coherencia entre su pensamiento y su acción, asumiendo responsabilidades conforme a su edad.
- Desenvolvimiento de un ser en un entorno, que se puede comunicar demostrando confianza, fluidez, discreción y sinceridad; así mismo es consciente de la importancia que tiene el grupo social en su vida y cómo debe participar en este medio.

1.3.2.3 Enseñar a convivir.

En la niñez, los ambientes sociales van creciendo paulatinamente en donde la escuela ocupa un lugar muy importante al ser uno de los agentes socializadores del niño, seguido de la familia. En este sentido la orientación educativa cuidará que en la convivencia exista un desarrollo armónico, dándose las circunstancias adecuadas: se genera comunicación, se experimenta comunicación, se practica la solidaridad y el respeto a las normas de conducta y convivencia establecidas. El docente es el encargado de generar el clima armónico y organizado en donde la enseñanza de la convivencia sea posible y también la resolución de los conflictos.

M. Martínez (2002:550) distingue entre conductas asertivas, expresión de los sentimientos individuales; la competencia social, capacidad de relacionarse y la habilidad social que facilita la interacción. Teniendo en cuenta que la integración de estos elementos deben aparecer en la educación del niño.

Otro factor a considerar por la autora es el autocontrol de la conducta, dado por:

- Control de impulsos agresivos.
- Relativización de puntos de vista.
- La integración del proceso de socialización de cada alumno.

1.3.3 Organización de la orientación en ciclos

Cuando tratamos a la orientación educativa en el nivel primario de la educación básica, se habla de toda la etapa, que va desde los 6 años hasta los 12 aproximadamente, y que por lo tanto incluye una variedad de características de acuerdo a las edades que corresponden a los distintos grados. De aquí que M. Martínez (2002:551) la organiza de acuerdo a las características del tramo etario:

CICLO	Fundamento de la orientación	Intervención
PRIMERO (6-8 años)	Basado en la madurez	- Madurez general. - Madurez específica: Lectura Escritura
SEGUNDO (8-10 años)	Basado en técnicas y hábitos de estudio	- Lectura: rapidez y comprensión - Hábitos de estudio: Tiempo-orden Mapas conceptuales Resúmenes Exámenes e informes - Técnicas de trabajo autónomo: Disponibilidad Comunicación
TERCERO (10-12 años)	Basado en intereses y habilidades profesionales	- Inteligencia factorial - Personalidad - Intereses profesionales - Asignaturas y habilidades

Cuadro 3. Orientación en Primaria (López-Solá, 1999.231) tomado de M. Martínez (2002: 551)

En el cuadro anterior se identifican claramente estos ciclos en los que la intervención adquiere características específicas de acuerdo a la edad de los niños que atiende y a su desarrollo cognitivo. Un proyecto de intervención difícilmente lograría satisfacer los fundamentos de la orientación durante los tres ciclos propuestos, por lo tanto se ubica a la propuesta actual durante el primer ciclo de la orientación educativa en la primaria. A continuación se ofrece una explicación de este nivel.

1.3.3.1 La orientación en el primer ciclo de educación primaria.

Encaminada a conseguir la maduración del sujeto de forma general y en los aprendizajes que le permitirán al educando conseguir la autonomía, teniendo siempre en cuenta los intereses y necesidades específicos de la edad de los niños y que al terminar cada ciclo escolar se consiga un nivel de aprendizaje que permita demostrar un buen dominio de las destrezas lectoescritoras.

Así mismo, se facilitarán los medios que estimulen la comunicación dentro y fuera del aula en la acción sobre los educandos para que se apropie de su capacidad lingüística.

La relación de los educandos con sus familias resulta ventajosa para el fortalecimiento de la acción orientadora.

Resulta relevante que son en estos años escolares en donde se da la transición del preescolar a la primaria y es precisamente en esta situación donde la orientación ocupa un lugar fundamental en la adaptación a un nuevo contexto educativo.

La concreción de lo anterior, se plasma en un cuadro que M. Martínez (2002, 552) toma de López- Solá (1999, 243):

Objetivos de la orientación	Actividades de la orientación
1. Conocer las características personales, fundamentalmente las relativas a la madurez.	1. Realización de un diagnóstico de madurez general y específico.
2. Comprobar el grado de madurez específica para la lectoescritura.	2. Desarrollo de estrategias que favorezcan la adquisición de la madurez.
3. Favorecer la aceptación de las diferencias individuales y a adaptación al grupo.	3. Establecimiento de canales de comunicación y participación con los padres.
4. Conocer su cuerpo y desarrollar hábitos de cuidado y autonomía.	4. Realización de ejercicios que les permitan comprobar la relatividad de las personas, los hechos y las cosas.
5. Conformar unos valores a través de modelos actitudinales.	5. Ofrecimiento de posibilidades de descubrimiento.
	6. Organización de diferentes juegos y actividades recreativas.

Cuadro 4. Objetivos y actividades en primer ciclo de Primaria tomado de M. Martínez (2002:552)

La propuesta actual está enfocada al primer y segundo año en la educación primaria, ubicados en el primer ciclo de la educación primaria, por lo que sólo se hace una mención del resto de los ciclos por medio de cuadros:

2.3.3.2. La orientación en el segundo ciclo de educación primaria.

Objetivos de orientación	Actividades orientadoras
1. Conocer las características individuales de cada uno de los alumnos desde el punto de vista personal, familiar y ambiental.	1. Revisión del expediente personal del alumno e incrementar la evaluación para obtener la mayor cantidad de información de cada sujeto.
2. Favorecer la aceptación, por parte del grupo de aquellos que presenten algún tipo de anomalía o deficiencia y de todos los alumnos en general sea cual sea su carácter y condiciones.	2. Realización de reuniones con los padres a lo largo del curso para informarles de los procesos de aprendizaje de sus hijos, e incorporarles a las tareas de colaboración.
3. Profundizar progresivamente en la identificación sexual mediante el cambio de roles a nivel social, basándonos en el respeto y la igualdad.	3. Relación del alumno con el medio que le rodea y con sus características peculiares.
4. Capacitar a los alumnos para valorar los puntos de vista de los demás, así como los propios y favorecer los procesos de autocontrol personal.	4. Establecimiento de pautas de evaluación sistemática sobre las conductas en sus diferentes manifestaciones.
5. Desarrollar las capacidades de experimentación y creatividad despertando el interés para la investigación.	5. Evaluaciones específicas en determinados aspectos de la personalidad con el fin de desarrollar las estrategias adecuadas para su tratamiento y atención.
	6. Determinación del nivel de hábitos y técnicas de estudio y diseñar estrategias para su mejor desarrollo con el fin de que favorezcan la autonomía personal en sus tareas dentro y fuera del aula.
	7. Facilitar y dirigir trabajos en grupo para desarrollar la socialización, la aceptación mutua, la colaboración y la solidaridad.
	8. Capacitarles para discernir acerca de la relatividad étnica y moral de las personas que les rodean, enseñarles a perdonarles y aceptarles.
	9. Facilitar el autocontrol y la autoestima mediante técnicas apropiadas que incentiven el crecimiento personal

Cuadro 5. Objetivos y actividades en segundo ciclo de Primaria, (tomado de M. Martínez (2002:553)

2.3.3.3. La orientación en el tercer ciclo de educación primaria.

Objetivos de orientación	Actividades orientadoras
<ol style="list-style-type: none"> 1. Facilitar y diversificar la información respecto a los cambios que se están produciendo en los escolares tanto en el aspecto morfológico, como psicológico. 2. Favorecer la dinámica de clase que facilite el intercambio de papeles dentro del grupo y extrapolarlo al ambiente familiar para que ayude a los adolescentes a consolidar la imagen de sí mismos y su estabilidad personal. 3. Potenciar el diálogo encaminándolo a valorar conductas y no de un modo personal, sino eliminando cualquier brote de agresividad. 4. Intensificar los programas de técnicas y hábitos de estudio, mediante la acción tutorial, basándonos en los intereses propios de los alumnos. 5. Facilitar la incorporación de los padres al proceso de información y atención a sus hijos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consulta del expediente personal del alumno, actualizarlo y realizar el diagnóstico que nos permita enriquecer nuestro conocimiento del alumno. 2. Celebración de reuniones a lo largo del curso para explicar los objetivos educativos, programar las entrevistas personales, e informar a los padres sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos. 3. Intensificar las actividades que contribuyen a mejorar las técnicas y hábitos de estudio. 4. Organizar sesiones encaminadas a practicar la discusión en grupo que potencien a aceptación, la socialización, y desarrollo de hábitos de respeto a los demás, mediante la organización de actividades en grupos flexibles. 5. Desarrollo de programas adecuados de educación sexual, aceptación y valoración de sí mismo y de los otros bajo la perspectiva de la afectividad y del amor. 6. Responsabilizarse en el uso y conservación de los materiales disponibles, perfeccionarlos y crear nuevos. 7. Iniciación de las actividades conducentes al conocimiento de la Etapa Secundaria, su planteamiento y las posibilidades que presenta de desarrollo.

Cuadro 6. Objetivos y actividades en tercer ciclo de Primaria tomado de M. Martínez 2002:554

Éste capítulo cierra con una breve reseña de los puntos abordados, entre los que destacan la acción orientadora como una intervención educativa que está ligada con el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquiera de las áreas de la educación (formal, no formal e informal), los ámbitos, principios, enfoques y modelos generales de la misma; dando paso a la delimitación de la intervención en la escuela y en la función del orientador dentro de ésta; posteriormente se abordó a la orientación escolar en la etapa infantil de la educación formal y con las implicaciones educativas respecto a la edad de los escolares.

En el siguiente capítulo se estudiará al sujeto involucrado en este proceso orientador que es el escolar de seis y siete años ya que es necesario conocer las características específicas de los niños a los que se dirige el estudio, se abordará entonces un concepto general de desarrollo, algunos conceptos básicos para entenderlo así como las diferentes áreas en que los sujetos se desarrollan y la implicación de las mismas.

3. DESARROLLO INFANTIL

Habiendo delimitado teóricamente la acción del orientador y su intervención en la escuela, resulta imprescindible caracterizar al escolar, que es destinatario del taller propuesto pues no se podrían esperar resultados satisfactorios si las actividades a desarrollar son inadecuadas al momento del desarrollo de los alumnos.

El tramo etario a tratar va desde los seis y hasta los siete años, es decir, los primeros dos grados de la educación primaria básica en donde los niños llevan la formación previa del preescolar. En el cambio de un grado a otro encontramos que los resultados del aprendizaje en la primaria son concretos (planas, fichas de trabajo...), mientras en el preescolar la educación va encaminada al desarrollo de habilidades básicas que permitirá el aprendizaje de la lectoescritura; y para la mayoría, el primer desprendimiento de casa.

Un taller donde la expresión de las emociones sea lo más importante sería un vínculo afectivo entre un nivel y otro de la educación escolar infantil, es necesario entonces delimitar al objeto de la acción:

Ahora, por desarrollo infantil se entiende al “estudio científico de los procesos de cambio y estabilidad, desde la concepción hasta la adolescencia” (D. Papalia, 2005:5), formando parte de un estudio más amplio conocido como desarrollo humano cubriendo desde la concepción hasta la muerte. El estudio del desarrollo infantil abarca varias disciplinas como la biología, psicología y sociología por mencionar algunas, se trata de un estudio interdisciplinario y en el presente trabajo se abordan puntos importantes de éstas para conocer al escolar que es objeto del mismo.

3.1 CONCEPTOS BÁSICOS DEL DESARROLLO INFANTIL

D. Papalia(2005:7) establece seis puntos fundamentales en el planteamiento del desarrollo infantil:

1. *Todas las áreas del desarrollo están interrelacionadas.* Aunque se consideren separadamente, cada una de las áreas afecta a las otras. Ejemplo, con el lenguaje un niño establece mejores relaciones sociales.

2. *El desarrollo normal incluye un amplio rango de diferencias individuales.* Cada niño es un ser individual diferente a los demás, algunas de las diferencias son innatas, pueden provenir de la experiencia o incluso surgen de la combinación de estos factores. También afectan al desarrollo del niño la presencia o no de discapacidades, el núcleo familiar, la educación respecto al género, la clase social y el grupo étnico.
3. *Los niños ayudan a moldear su propio desarrollo e influyen en las respuestas que los otros tienen hacia ellos.* Por medio de respuestas evocadas por los demás, los niños moldean su ambiente y después responden al ambiente que ellos contribuyen a crear, es decir la influencia es *bidireccional*, cuando un bebé balbucea, los adultos que lo rodean tienden a hablarle más provocando que el bebé emita cada vez más sonidos.
4. *Los contextos históricos y culturales tienen una fuerte influencia en el desarrollo.* Cada individuo se desarrolla en un momento específico determinado por el tiempo y el lugar.
5. *La experiencia temprana es importante, pero los niños pueden tener una capacidad de desarrollo sorprendente.* Con frecuencia los efectos de una experiencia dolorosa en la niñez pueden ser superados en etapas posteriores.
6. *El desarrollo en la niñez está conectado con el desarrollo del resto de la vida.* Mientras cualquier ser humano se encuentre vivo, potencialmente posee capacidad de cambio y adaptabilidad al ambiente.

Para poder estudiar al desarrollo infantil Diane Papalia establece conceptos básicos que suceden a través de todos los periodos de la vida humana.

3.1.1 Cambio y estabilidad.

Existen dos tipos de cambio. Un cambio *cuantitativo* implica una transformación en número o cantidad, incremento en la estatura o peso. Mientras que un cambio *cualitativo* es cualquier modificación en el tipo, estructura u organización, como el cambio de a comunicación no verbal a la verbal.

La *estabilidad* en cambio es una constancia que pertenece a la personalidad y a la conducta, en términos piagetianos sería lo equivalente al equilibrio.

3.1.2. Periodos del desarrollo

Éste es un constructo social: un concepto surgido de la naturaleza de la realidad, “aceptada por miembros de una sociedad particular en un momento específico del tiempo, con base en percepciones o supuestos objetivos compartidos. No existe un momento único, definible de manera objetiva, en que el niño se convierte en adolescente o en el que el adolescente se convierte en adulto” (D. Papalia, 2005. 9)

D. Papalia enumera cinco periodos de desarrollo aceptados generalmente en las sociedades industriales, para los fines del taller se retoma el correspondiente a la niñez intermedia (de los seis a los once años). Los periodos propuestos por la autora son: 1. Periodo prenatal (de la concepción al nacimiento) 2. Infancia y etapa de los primeros pasos (del nacimiento a los tres años) 3. Niñez temprana (de los 3 a los 6 años) 4. Niñez intermedia (de los 6 a los 11 años) y 5. Adolescencia (de los 11 hasta los 20 años). Así pues tenemos que estas etapas no son tajantes, es decir que no son determinantes de la edad, son un aproximado en que los sujetos pueden cubrir ciertas necesidades básicas del desarrollo, dominando tareas en cada periodo.

3.1.3. Áreas del desarrollo

El cambio y estabilidad, referidos anteriormente, ocurren en diferentes aspectos del individuo. Papalia distingue tres áreas interrelacionadas:

Desarrollo físico. Se refiere al crecimiento corporal y del cerebro, a las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud también lo conforman.

Desarrollo psicosocial. Constituido por los cambios y estabilidad de la personalidad, la vida emocional y las relaciones sociales.

Desarrollo cognoscitivo. Integrado por los cambios y estabilidad de las capacidades mentales, como el aprendizaje, la memoria, el lenguaje, el pensamiento y desarrollo moral, así como la creatividad.

A partir de estas áreas de desarrollo, se describe el cuarto periodo de desarrollo según D. Papalia.

3.2. EL ESCOLAR DE PRIMER Y SEGUNDO AÑO DE PRIMARIA

3.2.1. Desarrollo físico.

En esta edad el cambio físico se hace más notorio puesto que el escolar se ve muy diferente a los niños menores, al menos, un par de años. (D. Papalia, 2005. 341). Aunque este momento del desarrollo tiene sus propias especificaciones:

3.2.1.1. Crecimiento y desarrollo fisiológico.

En los niños se reduce considerablemente el ritmo de crecimiento comparado con el del periodo anterior y aunque existen cambios cotidianos casi imperceptibles, resultan significativos entre los extremos etarios del periodo (6 y 11 años).

- Existe un crecimiento de entre 2.5 y 7.5 centímetros cada año con un aumento de peso entre los 2.250 y 3.600 kg.
- Las niñas conservan más grasa que los niños, cuya característica persiste a lo largo de la niñez.
- Por el crecimiento experimentado, comienza una ingesta de alimento mayor. El desayuno es el alimento más importante del día, pues permite al cuerpo incorporarse a las actividades cotidianas. Se recomienda una alimentación saludable y balanceada compuesta por frutas, verduras, lácteos, carnes, cereales y carbohidratos complejos (papas, carne, pastas) para proporcionar vitaminas, minerales, proteínas y contribuir al desarrollo infantil.
- La alimentación tiene que ser balanceada y rica con el fin de prevenir desnutrición y obesidad infantil, que repercuten en el desarrollo del resto de las áreas.
- Los dientes de leche comienzan a caerse alrededor de los seis años para dar lugar a la aparición de la mayoría de los dientes definitivos, el remplazo dental es a un ritmo promedio de cuatro piezas por año en los próximos cinco años.

3.2.1.2. Desarrollo motor y juego físico.

A lo largo de estas edades las capacidades motrices van mejorando. Se adquiere mejor coordinación, se vuelven más fuertes y rápidos.

- Practican el juego brusco, que consiste en patadas, forcejeos, luchas, volteretas acompañadas de risas y gritos. Se distingue de un pleito por la expresión en el rostro de los pequeños. Poniendo a prueba sus fuerzas y destrezas con el resto de los niños compiten por el predominio de uno sobre el resto. Es más común observarlo en los varones.
- La práctica de algún deporte contribuye a mejorar sus habilidades motrices y sociales.
- Hacia los seis años de edad: las niñas pueden realizar con más facilidad movimientos de precisión mientras que los varones son mejores en actos de fuerza menos complejos. Los escolares pueden saltar y lanzar pesos de acuerdo a su tamaño.
- Llegados los siete años de edad: pueden equilibrarse en un pie sin ver; caminar sobre barras de equilibrio relativamente estrechas; saltan en un solo pie; brincan con precisión en pequeños cuadrados; manipulan con facilidad títeres en sus juegos.

3.2.1.3. Salud y seguridad.

“El desarrollo de vacunas para combatir las principales enfermedades infantiles ha hecho que la niñez intermedia sea un periodo de la vida relativamente seguro. Dado que para entrar a una escuela se exige que al niño se le haya aplicado una serie de vacunas, es probable que los niños de esta edad estén protegidos” (D. Papalia, 1975. 347)

- La experiencia física con las enfermedades genera experiencias cognitivas en la comprensión de las causas de la salud y enfermedad.
- Un programa oportuno de educación física donde participen el mayor número de niños posibles mejora la condición física encaminada al cuidado de la salud.

Conviene también que la competencia no sea el fin principal de la actividad física sino que resulten recreativos para los participantes.

- Los problemas médicos más frecuentes son ocasionados por la convivencia escolar que conforme el sistema inmune se fortalece su frecuencia es menor cada vez.
- Los niños con necesidades de salud especiales (asma, alergias, por mencionar algunos) pierden días de clase al necesitar pasar tiempo en reposo.
- Condiciones externas a ellos como su entorno socioeconómico o familiar afectan la salud de los niños puesto que un conocimiento mayor de las enfermedades o un cuidado más amplio podrían evitarlas.
- Es sabido también que, culturalmente, existe diversidad de concepciones de la enfermedad y su curación y esta situación repercute en la salud de los pequeños.
- Algunos trastornos de salud como discapacidades o enfermedades crónicas, como asma o SIDA afectan considerablemente su vida y crecimiento.
- Al aumentar sus capacidades físicas y formar parte de actividades físicas aumenta el riesgo de padecer lesiones accidentales.
- Los niños y sus padres llegan a sobrestimar las capacidades físicas que comienzan a aumentar potencializando los accidentes, se evitarían tomando las medidas preventivas necesarias, como el uso de casco, evitar juguetes que no controlen totalmente, marcándoles que hay zonas de su cuerpo que pueden ser dañadas permanentemente.

3.2.2. Desarrollo cognoscitivo.

Para J. Piaget (1975.11) el desarrollo es un “perpetuo pasar de un estado menor de equilibrio a un estado de equilibrio superior”, debido a esto en el camino hacia el equilibrio mental resulta más inestable pues no es posible determinar el momento del mismo. Difiere del desarrollo físico pues cuando se concluye el crecimiento ascendente comienza en descendente que conduce a la vejez; en cambio, las funciones cognitivas tienden a lo que Piaget denomina “equilibrio móvil”, de tal forma que el final del desarrollo no marca el comienzo de la decadencia “sino que autoriza un progreso espiritual que no contradice en nada al equilibrio interior” (J. Piaget, 1975.12). Por lo tanto, el desarrollo es continuo, es entonces poner desde el principio las estructuras variables que definen los estados o

momentos sucesivos de equilibrio; así como el funcionamiento constante de estas estructuras para asegurar el paso al nivel siguiente.

Aunque existen mecanismos comunes a todas las edades, cualquier acción está desencadenada por un interés, sea por una necesidad fisiológica, afectiva o intelectual, entendiendo las necesidades intelectuales en forma de pregunta o problema que trata de comprender, explicar...

Por otro lado, hay que distinguir la existencia de las estructuras variables progresivas, las cuales marcan las diferencias entre los comportamientos de un recién nacido hasta un adolescente. Estas estructuras, conforman la organización de la actividad mental en dos aspectos, el intelectual y el afectivo abarcando dimensiones individuales y sociales.

Asimilando así los objetos, la acción y el pensamiento tienen que acomodarse a ellos, es decir, procede un reajuste cada vez que hay variación exterior. Piaget llama "adaptación" al equilibrio entre las acomodaciones y asimilaciones; es la forma general del equilibrio y el desarrollo mental aparece organizado progresivamente como una adaptación cada vez más precisa de la realidad.

3.2.2.1. Pensamiento concreto en la infancia.

Es importante destacar que para el autor, el inicio de la escolaridad en el niño es a partir de los siete años delimitado en el estadio de la infancia, es decir, el estadio de las operaciones intelectuales concretas, aparición de la lógica, y de los sentimientos morales y sociales de cooperación, a continuación se puntualiza:

3.2.2.1.1. *Los progresos de la conducta y su socialización.*

Desde el punto de vista social, comienza la adquisición de la capacidad de cooperación, puesto que su propio punto de vista no se confunde con el de los otros sino que se disocian para su coordinación.

"El lenguaje *egocéntrico* desaparece casi por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y de justificación lógica" (J. Piaget, 1975. 63)

Lo anterior lleva a cambios importantes en la conducta colectiva manifestados en cuestiones como el juego entre niños en donde éste es capaz de someterse a reglas comunes a aplicar constituyendo una institución propia de los niños transmitidas de generación en generación. En esta edad los infantes, aún sin conocer la totalidad de las reglas, hacen por controlarse unos a otros para mantener una equidad ante la ley común. De esta forma el “ganar” es más de un colectivo: se logra el triunfo en una competencia reglamentada con el reconocimiento de un jugador sobre los demás.

Para el autor lo esencial es que el niño ha llegado a un “principio de reflexión” pues comienza a pensar antes de actuar, en otras palabras, la reflexión es una conducta social de discusión pero interiorizada puesto que toda conducta humana es a la vez social e individual.

“Se trata en definitiva de los inicios de la construcción de la lógica: constituye el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista correspondientes a individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones o a instituciones sucesivas del mismo individuo. Por lo que respecta a la afectividad, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal” (J. Piaget, 1975:65), oponiéndose a la moral imperativa fuera del niño mismo, como ocurre en los niños más pequeños

3.2.2.1.2 *Los progresos del pensamiento.*

Cuando las formas de causalidad y representación dejan de ser egocéntricas surgen nuevas formas de explicación de los hechos.

La explicación por *identificación* es una de las formas más simples de la relación causa-efecto donde los hechos no son producto de explicaciones humanas, sino el resultado de la interacción de elementos naturales que producen algún fenómeno, de esta forma un niño ya no habla de que el sol nace como lo hacemos todos los seres humanos, el suceso tiene una explicación no animista; es decir que los hechos no nacen y crecen como los seres vivos. En otras palabras “la asimilación egocéntrica, principio del animismo del finalismo y del artificialismo, está en vías de transformarse en asimilación racional” (J. Piaget, 1975. 69)

A partir de los siete años comienza el pensamiento *atomista*. Piaget propone una experiencia, la cual consiste en presentar a un niño dos vasos de agua hasta tres cuartas partes, de formas parecidas y dimensiones iguales. En uno de los vasos se vierten dos

terrones de azúcar, se le pregunta al niño si cree que el agua subirá. Después de colocado el azúcar se observa el nuevo nivel del agua pesando los vasos con la finalidad de hacer notar que el vaso con el agua y el azúcar pesa más que el otro, entonces se formulan preguntas: una, si una vez disuelta el azúcar quedará algo de ésta en el agua; dos, si el peso del agua seguirá igual o cambiará; tres, si el nivel del agua bajará de nuevo hasta igualar al del otro vaso. Para el periodo de edad en cuestión, el azúcar disuelto permanece en el agua, implicando una conservación de la sustancia, pues el azúcar se volvió agua por lo que el agua azucarada (todo) es explicada por la suma de las partes (agua y azúcar). Se habla entonces de nociones de permanencia de sustancia, peso y volumen cuya explicación causal es el resultado de operaciones coordinadas entre sí, oponiéndose al pensamiento intuitivo de la primera infancia, llegando al pensamiento reversible.

Siguiendo con la conservación de los objetos, para Piaget la conquista del pensamiento temporal y espacial son el resultado también del pensamiento operacional. La noción del tiempo se construye “por la coordinación del orden de las sucesiones de acontecimientos, por una parte, y encajamiento de las duraciones concebidas como intervalos entre dichos acontecimientos, por otra de tal manera que ambos sistemas sean coherentes por estar ligados uno a otro” (J. Piaget, 1975:74

La temporalidad está vinculada con la concepción de la velocidad, los niños de esta edad comprenden que al poner dos móviles que siguen caminos paralelos uno se adelanta a otro es porque va más rápido que el otro pero si uno llega a ocultarse de su vista (sea por un túnel o por estar en pistas desiguales circulares y concéntricas) deja de haber la noción de adelantamiento.

Para la infancia no existe aún una ubicación espacial que no esté centrada desde el propio punto de vista del niño; o sea que no comprende que un mismo plano puede ser representado desde diferentes ópticas que no sea la de él mismo, que se lograría en edades posteriores.

3.2.2.1.3. Las operaciones racionales

El pensamiento operacional, que es la forma posterior del pensamiento intuitivo, empieza a conformarse en estas edades, por lo que se detallará pues constituye la clave para el desarrollo mental posterior del escolar.

Una operación para Piaget es una acción psicológica, cualquiera cuya fuente sea motriz, intuitiva o perceptiva. Tiene como base esquemas sensorio-motores y posteriormente intuitivos, se transforman en esquemas operacionales en el momento en que se hacen reversibles mentalmente y en que constituyen sistemas en conjunto, desde que dos acciones pueden componer una tercera y esta diversidad de acciones pueden ser invertidas o puestas al revés (sumas aritméticas, por ejemplo).

Pero también “hay operaciones lógicas, como las que entran en la composición de un sistema de conceptos o clases (reunión de individuos) o de relaciones, operaciones aritméticas (suma, multiplicación, etc., y sus contrarias), operaciones geométricas (secciones, desplazamientos, etc.), temporales (seriación de los acontecimientos y, por tanto de su sucesión, y encajamiento de los intervalos), mecánicas, físicas, etc.” (J. Piaget, 1975:76)

En el pensamiento infantil los sistemas se forman en conexión con una reversibilidad precisa de operaciones adquiriendo una estructura definida y acabada. Un ejemplo es el de la coordinación total de los sistemas, está en el de las relaciones simétricas, particularmente en las relaciones de iguales como en el ejemplo propuesto por el autor donde a un niño de cuatro a cinco años bautizado por Piaget como Pablo, al que le asigna un hermano llamado Esteban, que sin salir de su propio punto de vista para considerarse a sí mismo desde el punto de vista del otro, comienza a negar la simetría de la relación por falta de reciprocidad. La coordinación lógica u operatoria de este tipo de relaciones se halla relacionada con la coordinación social de los individuos. Por lo que el sistema esencial de operaciones lógicas es el conjunto de los sistemas en el todo.

En el periodo operacional, se forma también la noción de número, que es “una colección de unidades iguales entre sí, y, por lo tanto una clase cuyas subclases se hacen equivalentes mediante la supresión de las cualidades; pero al mismo tiempo es una sucesión ordenada, y por ende una seriación de las relaciones de orden” (J. Piaget, 1975:82), y se forma en el momento en que el escolar puede manejar simultáneamente la seriación de los objetos y el encajamiento del todo en sus partes.

Como conclusión a lo anterior, el paso de la intuición a la lógica o a las operaciones propiamente matemáticas se da durante la segunda infancia con la construcción de agrupamientos y grupos, esto es que las nociones y relaciones no pueden construirse aisladamente sino que son organizaciones en conjunto en las cuales todos los elementos son partícipes y se equilibran entre sí, teniendo como origen un conjunto de leyes comunes:

- 1° Composición. Dos operaciones de un conjunto se componen entre sí, resultando una operación perteneciente al mismo conjunto.
- 2° Reversibilidad. Toda operación puede ser invertida.
- 3° La operación directa y su inversa llevan a una operación nula o inversa ($+1-1=0$)
- 4° Las operaciones se asocian entre sí de cualquier manera.

3.2.2.1.4. *La afectividad, la voluntad y los sentimientos morales*

La afectividad y sentimientos morales derivan de que el niño, a partir de esta edad, puede establecer pensamientos operacionales, puesto que comienza a verse a sí mismo desde el punto de vista de los demás, apareciendo nuevos sentimientos morales y la organización de la voluntad desembocando en una mejor integración del yo y en una regulación de la vida afectiva. (J. Piaget, 1975:85)

El sentimiento moral a tratar es el del respeto mutuo se da en función de la cooperación entre niños y consiste en la atribución recíproca de un valor personal equivalente, conduciendo a nuevas formas de obediencia como hacia las reglas comunes, por ejemplo para un juego en la que los niños se someten más rigurosamente a ellas. Si se plantea una nueva regla entre el grupo de iguales puede convertirse en “verdadera” si cada uno la adopta como la expresión de la voluntad común. Por lo que los niños se respetan entre sí, pues la regla es el resultado de un acuerdo. (J. Piaget, 1975:87)

Es cuando surgen sentimientos como la honradez entre los jugadores y no sólo por que no sean permitidas, también por romper el acuerdo mutuo establecido con anterioridad. También se puede notar el sentido de la justicia, como la igualdad que tiene en cuenta las intenciones y las circunstancias de los actos, provenientes precisamente del respeto mutuo.

Durante la primera infancia, período en donde la impulsividad de pensamiento como de sentimiento son constantes. En cambio durante la segunda infancia los sentimientos comienzan a organizarse, tal como las operaciones mentales, para constituirse las regulaciones, aparece la voluntad reguladora de la energía que favorece unas tendencias de acción sobre otras, “la voluntad es inútil cuando se tiene ya una intención firme, y una sola: aparece, por el contrario, cuando hay conflictos de tendencias o de intenciones... están siempre presentes una tendencia inferior aunque fuerte por sí

misma (una conducta placentera), y una tendencia superior, pero momentáneamente más débil (el deber). El acto de voluntad consiste, no en seguir la tendencia inferior y fuerte (en este caso se hablará de fracaso de la voluntad o de una “voluntad débil”), sino en reforzar la tendencia superior y débil haciéndola triunfar” (J. Piaget, 1975:91). Al ser una operación reguladora de la energía tiene también reversibilidad pues cuando el deber es momentáneamente más débil, la voluntad regula la tendencia de menor fuerza reforzándola.

3.2.3. Desarrollo psicosocial

Los logros cognoscitivos tratados con anterioridad permiten a los niños formar su autoconcepto cada vez más complejo y que pueda controlar y comprender sus emociones:

3.2.3.1. El yo en el desarrollo

- Las descripciones personales están basadas en la comparación de su *yo real* y su *yo ideal*. Estos cambios contribuyen al desarrollo de la autoestima como aquella valía personal general.
- Los niños al aprender las habilidades que valora su sociedad, establecen comparaciones entre sí para lograr el refuerzo o no de su autoestima
- El apoyo social que tiene el niño contribuye notablemente en la autoestima: primero es de los padres y compañeros de clase y luego de los amigos y maestros.
- La autoestima también está relacionada con la relación existente entre las habilidades sociales aceptadas y sus propios intereses, puesto que para un niño puede ser importante un logro deportivo, y si no tiene las destrezas necesarias, aquella puede verse disminuida, se encuentra ante la necesidad de esforzarse más, en el mejor de los casos.
- Conforme los niños crecen comienzan a ser conscientes de lo sienten, regulan mejor sus emociones y son capaces de responder ante las emociones de los demás, es decir, se vuelven empáticos y tienden al comportamiento social.
- Es muy importante el reconocimiento de las emociones negativas, no solo las positivas, pueden discernir lo que les molesta, atemoriza o entristece y la reacción de los demás ante sus propias emociones.

- Asimilan la diferencia entre tener una emoción y expresarla, pues una emoción puede ser no expresada y no por esto deja de existir.
- Al comenzar la escolaridad, los pequeños disminuyen el tiempo que pasan en casa, generando incluso algunos conflictos emocionales que más adelante se puntualizarán.

3.2.3.2. El niño en la familia.

- Para entender al niño en la familia es necesario considerar el entorno familiar y cómo lo que sucede alrededor de ésta afecta a los niños, por ejemplo la condición socioeconómica de los padres y el tamaño de la familia.
- En cuanto al control comportamental, comienza la correulación, la cual es una etapa transitiva pues ahora pasa gradualmente de los padres a los hijos al ejercer una supervisión y los niños una autorregulación cada vez más eficiente.
- En la familia se dan cuenta de la necesidad de que haya reglas y normas de comportamiento, de las cosas que valen la pena o no discutir, pues en la resolución de los problemas los niños comienzan a intervenir.
- Las familias tradicionales en donde el padre trabaja y la madre se queda en casa a cuidado de los niños se ven afectadas por la inserción de la mujer en la vida laboral, pues esta situación repercute en el desarrollo de los niños pues el tiempo dedicado a la crianza y a la atención de la escolarización infantil, se ven disminuidos.
- Otra situación muy particular se ve en aquellas familias en donde la preocupación principal es la de si comerán o no al siguiente día pues los niños viven la ansiedad de los padres y muchas veces la manifiestan, incluso el afecto se vea deteriorado.
- Con lo anterior comprendemos la existencia de una variedad de familias: en las parejas que se divorcian, las familias monoparentales, las familias reconstituidas, las parejas homosexuales que adoptan, por mencionar algunos casos, se ven particularidades que influyen en el desarrollo del niño. En el caso del divorcio, la adaptación a este es descrita por D. Papalia (2005: 405) en seis "tareas":
 - 1) Reconocer la realidad de la ruptura conyugal.
 - 2) Desligarse del conflicto y la angustia de los padres y reanudar las actividades acostumbradas.

- 3) Resolver la pérdida del padre con quien ya no viven, de la seguridad de sentir que ambos padres los quieren y se interesan en ellos, de las rutinas familiares cotidianas y las tradiciones familiares.
 - 4) Resolver el enojo y la culpa.
 - 5) Aceptar la permanencia del divorcio y
 - 6) Albergar esperanzas realistas respecto de sus propias relaciones íntimas. Si se trata de la monopaternidad, se encuentra que puede ser el resultado de un divorcio, una muerte o de la paternidad fuera del matrimonio; ésta situación afecta considerablemente a los niños al sólo contar con la atención económica, afectiva y escolar por sólo un padre. En cuanto a las parejas homosexuales es importante destacar que se tengan más problemas psicológicos en los niños que en aquellos que fueron educados por padres heterosexuales; además estos niños no tienen más probabilidades de ser homosexuales en el futuro o de confundirse respecto al género de sus padres.
- Resulta imprescindible considerar los vínculos que hay entre los niños y sus hermanos pues representan los primeros “experimentos” para las relaciones sociales, se les enseña a reconciliarse después de un pleito y a reconocer que la ira no termina una relación.

3.2.3.3. El niño en el grupo de pares.

- El grupo de pares posibilita a los niños nuevas relaciones fuera de la influencia de sus padres.
- La convivencia con el grupo de pares
- Factores como el rango de edades y los grupos en relación al género ayudan a los niños a aprender las diferencias y conductas apropiadas para el género, intereses y habilidad de su grupo; así como a la incorporación de esto en su autoconcepto.
- El grupo de pares es entonces una influencia positiva para el grupo de pares, no lo es cuando se vuelve destructivo o instiga a la gente a actuar contra su mejor juicio. (D. Papalia, 2005:403).
- “Los niños pueden pasar buena parte de su tiempo libre en grupos, pero sólo forman amistades como individuos. La popularidad es la opinión del grupo de pares acerca de un niño, pero la amistad es una calle con dos sentidos” (D. Papalia, 2005:405)

Otro punto de vista fundamental en el desarrollo del niño lo da Erikson al referirse a *las ocho edades del hombre* (E. Erikson, 1976:222), a continuación se describen las características propuestas por el autor en la cuarta, denominada:

3.3 INDUSTRIA VERSUS INFERIORIDAD

Para el autor, el niño está listo interiormente para la entrada a la vida escolar, la característica general propia de esta edad es que ha aprendido buscar un reconocimiento por la producción de cosas, pues está dispuesto a practicar nuevas habilidades y a realizar nuevas tareas.

“Desarrolla un sentido de la industria, esto es, se adapta a leyes orgánicas del mundo de las herramientas... Completar una situación productiva constituye una finalidad que gradualmente reemplaza a los caprichos y los deseos del juego. Los límites de su yo incluyen sus herramientas y habilidades: el principio del trabajo le enseña el placer de completar el trabajo mediante una atención sostenida y una diligencia perseverante” (E. Erikson, 1976: 233)

Es fácil comprender que poco a poco el niño va adquiriendo la destreza necesaria en la manipulación de las herramientas y medios que el mundo adulto utiliza.

La contraparte se encuentra en el sentimiento de inferioridad si el niño no tiene las habilidades en el manejo de las herramientas y habilidades o “de su *status* entre sus compañeros, puede renunciar a la identificación con ellos y con un sector del mundo de las herramientas” (E. Erikson, 1976:233) pudiéndole ocasionar sentimientos de mediocridad o fracaso, es entonces que la familia y la escuela tienen un papel fundamental; por un lado en la preparación del medio familiar para la vida escolar y, por otro, en el desarrollo de las habilidades para el uso de herramientas y medios que ahora es capaz de manipular.

Socialmente, conlleva otras implicaciones en primer lugar el nuevo uso de herramientas lleva a una comprensión de los roles significativos en la tecnología y economía. Por otro lado, la trascendencia en la socialización, “puesto que la industria implica hacer cosas junto a los demás y con ellos, en esta época se desarrolla un primer sentido de la división del trabajo y de la oportunidad diferencial, esto es, del *ethos tecnológico* de una cultura” (E. Erikson, 1976:234)

Lo anterior resulta fundamental en la formación del sentimiento de identidad, mismo que será eje de la etapa posterior a ésta; determinado por el deseo y la voluntad de aprender.

Además de lo anterior, el autor señala otro riesgo que conlleva las habilidades en el uso de herramientas en la concreción de una tarea, dado en la aceptación del “trabajo como su única obligación, y lo “eficaz” como único criterio de valor, puede convertirse en el conformista y el esclavo irreflexivo de su tecnología y de quienes se encuentran en situación de explotarla” (E. Erikson; 1976: 234).

Hasta aquí, se han precisado las características físicas, psicosociales y cognitivas del destinatario de la orientación escolar: alumnos de seis y siete años del primero y segundo grado de la educación primaria, accediendo a la educación básica.

Para la propuesta de taller fue fundamental abordar lo tratado en el capítulo pues las actividades a desarrollar necesitan adecuarse a las características de los sujetos a quienes va dirigida la propuesta, de lo contrario no tendría ningún sentido desarrollar una serie de actividades encaminadas a la sensibilización en el área artística de la educación.

4. EDUCACIÓN ARTÍSTICA INFANTIL

Hasta ahora, se ha estudiado la intervención orientadora que se realiza en la escuela, sus características, formas de abordara e intervenir no sólo teóricamente si no de acuerdo al nivel escolar que se da; además se han puntualizado las características etareas de los escolares en que interviene la propuesta siendo estas seis y siete años. A continuación se presentan algunos puntos generales que ayuden a comprender la fundamentación e importancia de la educación artística infantil.

En un grupo de niños inmersos en la escuela, es fácil notar diferencias en la forma de atender a la clase y realizar los trabajos, la manera de jugar o los medios que utiliza para expresarse. Tradicionalmente los niños que salen del común son objeto de atenciones especiales dentro de la educación, por otra parte los niños imaginativos creativos no son fácilmente adaptables al ambiente escolar y son tomados como soñadores, en donde se intenta incluirlos en la cotidianeidad del aula. Pero en sociedades como ésta a niños así se les toma como incapaces de llegar a niveles superiores en la educación. En este sentido, la educación artística infantil ofrece una posibilidad de trabajar con los niños pues sus posibilidades de trabajar respecto de sus capacidades creadoras se amplían.

Por otra parte, la educación artística no es exclusiva de niños con algún talento especial puesto que “cumple con el objetivo de desarrollar las habilidades, las potencialidades y los valores personales” (G. Waisburd, 1997:12).

Sin embargo, los límites de la educación artística “se comprimen a la finalidad de influir sobre los niños en el sentido de animar y alimentar su capacidad creadora mediante sugerencias mínimas, a fin de que sean ellos los que espontáneamente expresen a través de las distintas formas artísticas su propia originalidad.” (J. Ortíz, disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx).

4.1 OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA INFANTIL.

La educación artística se entendería mal si se creyera que es sólo cuestión de una clase o asignatura; antes bien, ha de entrar en juego en todas las ocasiones que lo permita la vida escolar. A través de esta educación se han de llegar a comprender las diversas formas de expresión artística.

La educación artística en la escuela cumple con tres objetivos generales (J. Ortíz, disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx), que no pretenden la formación de pequeños artistas:

1. Educar al niño para que pueda apreciar las obras artísticas. En la escuela primaria la apreciación artística sólo es con los elementos básicos, se trata de despertar las inquietudes y gustos artísticos del niño. Se trata entonces de despertar las aptitudes artísticas latentes de los niños y dar cauce a las condiciones naturales favorables de algunos.
2. Sólo puede desarrollarse por medio de la ejecución del trabajo artístico, sin imponer conocimientos teóricos. Las actividades prácticas, como en cualquier otro aspecto educativo, constituyen el mayor interés.
3. Vincular el arte a la vida y al medio. Para ello es preciso buscar el encuentro del niño con las manifestaciones artísticas de su entorno: bailes, canciones, paisajes, monumentos, pintura, escultura, etc. En el desarrollo de las habilidades artísticas el medio familiar y social del niño representa un papel importante.

Otro aspecto relevante lo encontramos en el impacto que pueda tener en los niños, pues contribuye en la formación de la autoestima mediante el desarrollo de las habilidades manuales y corporales, el manejo inteligente de materiales el niño es capaz de dar significado y relevancia a su desarrollo y trabajos. Las habilidades que se promueven gracias a la educación artística infantil fueron enlistadas por G. Waisburd (1997:18):

- Originalidad.
- Multiplicidad de productos.
- Sensibilidad hacia los problemas.
- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de expresar y comunicar.
- Nivel de inventiva.
- Elaboración de ideas o productos.

En general, en la educación formal el ámbito artístico no tiene por finalidad la especialización de sus alumnos en una rama del arte; su finalidad principal no puede ni debe centrarse en enseñar las técnicas artísticas. La educación artística entonces ha de cooperar con los restantes aspectos educativos para conseguir un resultado en conjunto de las tareas educativas que deben formar la personalidad integrada y completa del escolar. Se trata de una educación, dirigida en la misma dimensión práctica y teórica con la que la escuela enseña en otros aspectos de la vida intelectual y moral del educando: español, matemáticas, geografía, etc.

Es importante destacar que la expresión artística de los niños es diferente de la adulta; primeramente, porque los niños son espontáneos, inquietos y saben lo que quieren; a su vez, tampoco conocen técnicas especiales, influencias, estilos y corrientes únicamente disfrutan lo que hacen con el material que tienen enfrente.

4.2 EL PAPEL DEL DOCENTE EN EL ARTE DURANTE LA ENSEÑANZA PRIMARIA BÁSICA.

La dirección de los trabajos artísticos de los niños en la educación primaria se enfrenta a varios retos, uno de ellos lo encara el encargado de llevar a cabo esta tarea, para esto J. Ortíz, (Disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx) se plantea las siguientes preguntas: ¿En qué medida puede dirigir la tarea docente el profesor primario o, por el contrario, debe aquélla recaer en un artista profesional? No cabe duda que cuanto falta a uno sobra al otro. Así mismo, el autor establece los siguientes criterios: el artista profesional posee técnica y cultura artística, pero carece generalmente de las condiciones pedagógicas del maestro. ¿Cómo resolver, pues, este grave problema? Se puede dotar al educador de una formación artística suficiente para que pueda llevar a cabo con solvencia su tarea en la clase de arte (J. Ortíz, disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx).

Por otra parte, en la escuela primaria se tiene un solo maestro que es el encargado de impartir todas las materias y difícilmente llegaría a ser un maestro de arte. Tampoco se puede plantear la figura de un director del trabajo de los niños, es por eso que para los fines del presente trabajo se plantea el rol del coordinador, es decir que los docentes de los primero y segundos años de la primaria tendrían que asumirse en los momentos de la educación artística como coordinadores de las actividades. Entonces

cabe definir al coordinador como la persona encargada de disponer cosas metódicamente, de concertar medios, esfuerzos, etc., para una acción común. (Real Academia de la Lengua Española, disponible en <http://buscon.rae.es/drae1>), en donde lo metódico estaría dado en la puesta en marcha de las actividades propuestas y la creatividad del coordinador para manejarlas; la acción común es el acercamiento que tiene cada uno en la experimentación de su expresividad.

Para caracterizar al coordinador se retoman las cualidades del maestro que enlista J. Ortíz (Disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx):

- El coordinador es el acompañante de la actividad artística del niño, actividad que no debe ser limitada a la copia de lo realizado por los adultos. El niño por sí mismo expresará lo que siente y le agrada o no.
- El coordinador debe dejar al niño que actúe libre, espontáneamente, sin influir su actividad ni mucho menos dirigirla. En la educación artística la libertad de crear de proponer e inventar más que en cualquier otra asignatura. Por otra parte, el niño que se acerca al arte sin la guía y el consejo de un buen maestro acaba por no cuidar su sensibilidad, no será el individuo libre para crear, que progresa en su obra, y libre de criterios artísticos que limiten su imaginación.
- Un gran reto para el coordinador es mantener una postura intermedia en las clases de arte: no coarta la libre expresión del niño, pero la estimula continuamente en forma adecuada y depura su gusto. Tampoco se trata de buscar la perfección del trabajo artístico y el empleo correcto de las técnicas y materiales; no debe comparar el arte infantil por los criterios establecidos del arte adulto. Se debe entonces de respetar la forma en que el niño ve y entiende las cosas interpretando así su sensibilidad; por lo tanto lo que este bien o mal no existirá
- El coordinador es un acompañamiento en la estimulación al trabajo, en el progreso de éste de tal manera que pueda expresar cada vez mejor por medios artísticos sus concepciones e ideas personales.
- Es el responsable de que la clase este dedicada a hacer hacer, ejecutar, desarrollar proyectos artísticos, dentro de la mayor atención, sin ningún esfuerzo penoso.
- Tendrá cuidado de que el niño sienta su presencia le infunde confianza para acudir en los casos necesarios para solucionar dudas o facilitar el acceso a los materiales.

En una iniciación artística como lo sería ésta, es preferible que el alumno cree su obra y que el coordinador observe el proceso para lo cual hay que servirse de objetos y material de apoyo que signifiquen algo al niño, que le atraigan utilizando un vocabulario accesible a su nivel exento de tecnicismos.

El niño normalmente necesitará pocas explicaciones o normas acerca del uso de los distintos materiales; cuando sepa lo necesario se dedicará a actuar por su cuenta, creando nuevas formas de manipular los materiales e intentando materializar lo que le da su variada y activa imaginación.

4.3 LA INFLUENCIA DEL AMBIENTE ESCOLAR EN LA CREATIVIDAD INFANTIL

Un factor a considerar en la expresión de la creatividad infantil es el ambiente escolar en que se desarrolla, idealmente tendría que ser acogedor y agradable. Lo fundamental es permitir al niño que desarrolle su propia personalidad.

Existen otros elementos con opción de introducirse en la escuela, este es el papel que tiene hoy la decoración escolar. Los elementos decorativos puedan adoptar variadas formas, pueden incorporarse a la escuela: cortinas, flores, cuadros, etc. Es a la elección del coordinador la colocación de estos recursos, pero son necesarios el cuidado en la limpieza e iluminación.

J. Ortíz (disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx) destaca que la decoración puede llevarse a cabo a base de cuadros, láminas, pinturas murales y trabajos realizados por los alumnos. Así mismo puntualiza la doble función que tiene:

- Su papel artístico, como una forma de despertar el gusto infantil.
- Su papel didáctico, que no necesariamente tiene fines instructivos más bien se utilizan en la medida de lo necesario para adornar son obras de arte con el fin sólo de mostrar el arte.

Esta decoración por más hermosa que sea si llega a establecerse durante varios meses aburriría tanto a los niños como al coordinador, es preciso cambiar los objetos que se han colocado puesto que el ambiente deja de ser atractivo con el tiempo convirtiéndose en

rutinario, se trata entonces de renovar los elementos decorativos. Estos elementos no sólo se podrían disponer en las aulas también en los pasillos y demás sitios del edificio escolar. J. Ortiz (disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx) ofrece una lista de recursos escolares para estos fines:

RECURSOS DECORATIVOS COMERCIALES (permanentes)	RECURSOS DECORATIVOS ESCOLARES (renovables)
Reproducciones litográficas de animales domésticos y salvajes, a que son tan aficionados los niños	Murales con pinturas infantiles, seleccionados entre trabajos que ejecuten los alumnos, y a la vista de criterios amplios y generosos.
Reproducciones de grandes obras de tema infantil	Cuadros con escenas de animales, tomados de revistas y enmarcados por los escolares.
Reproducciones de paisajes, vida urbana y rural.	Trabajos manuales en los que prive un cierto interés estético: grandes flores de papel, muñecos, recortables, colgantes, pequeñas obras de ingeniería con arcilla, figuras de animales hechas con guijarros, flores y otros objetos de estaño, esculturas de alambre, jarrones de barro y platos decorados, estuches y arquetas, etc.
Reproducciones de grandes obras de la pintura. El criterio que deba presidir esta elección es la sencillez y sinceridad, porque estos rasgos son siempre comprensibles y estimados por los niños. Las obras de técnica compleja, que impide ver con claridad la imagen y dificulta la comprensión de su contenido, carecen de interés en la edad escolar.	Tarjetas postales, afiches, pósters, carteles, a los que puede añadirse una leyenda explicativa.
Repisas, jarrones, esculturas de grandes hombres.	Láminas modernas de fines didácticas.
Decoración por medio de librerías, esferas terrestres, etc., teniendo en cuenta que estos elementos deben hallarse al servicio de los niños, pues su valor didáctico se antepone al artístico.	Tareas especiales para enriquecer el ambiente artístico de la escuela. Por ejemplo, durante las excursiones se puede realizar un excelente acoplo de materiales decorativos: piedras con figuras caprichosas, raíces o troncos secos de arbustos que posean alguna forma original, flores silvestres, etc.

Cuadro 7. Recursos decorativos para el ambiente escolar artístico, tomado de www.redescolar.ilce.edu.mx.

Claro es que a pesar de la libertad de los adornos, no se pueden disponer al azar y arbitrariamente, se proponen entonces algunas reglas muy simples que son de utilidad para que los adornos cumplan con el doble fin que tienen: (J. Ortiz, disponible en www.redescolar.ilce.edu.mx):

- El coordinador desde el principio de las actividades debe ir procurando dejar la labor decorativa en manos de los alumnos, con la finalidad de que el ambiente sea

cada vez más el resultado del gusto infantil. El coordinador sólo será guía de este proceso.

- Así mismo las paredes no se saturarán de cuadros o láminas puesto que los niños terminarían por no prestar atención a ninguna de ellas.
- Es necesario que el decorado este en proporción al tamaño de las paredes, no deberán ser tan grandes que ofrezcan constantemente distracciones, ni tan pequeñas que no ofrezcan interés.
- Si se tiene la facilidad de que éstas láminas se puedan cubrir con vidrio, es necesario cuidar el reflejo de la luz.
- Los materiales dispuestos estarán al alcance de los niños para que puedan contemplarlos sin esfuerzo y retirarlos con la supervisión adulta sin que implique mayor faena.
- Los recursos de decorado tienen que tener algún sentido y valor para los niños con el fin de fomentar su cuidado y respeto.

4.4 LAS RAMAS DEL ARTE.

En la escuela se establecen actividades encaminadas a cumplir los objetivos para cada asignatura, lo mismo sucede en el área artística de la educación. Estas actividades no sólo son de una manifestación artística específica; en el taller propuesto se establecen una serie de actividades que abarcan a una o más de las artes.

4.4.1 Las artes plásticas.

Estas actividades permiten manipular materiales lúdicamente ejercitando y perfeccionando destrezas motoras, las actividades a desarrollar en este sentido pueden ser de dibujo, modelado y pintura, que permite reproducir imágenes de la imaginación del niño o de las impresiones que tiene de la realidad.

4.4.2 La música.

Los elementos musicales están presentes a lo largo de la vida del niño, es por eso que difícilmente se apartará de ellos. Para A. Guerrero (1966: 20) se debe introducir al educando al mundo de los sonidos, desarrollando su sensibilidad hacia la música, su expresión a través de ésta y el gusto hacia la música. Introduce de forma sencilla hacia el conocimiento de los instrumentos musicales y los diferentes tipos de música.

4.4.3 La expresión coral.

Es una manifestación a la que se sienten atraídos los niños desde pequeños, pues proporciona alegría, placer y bienestar al ser una forma espontánea y natural de expresión.

La voz humana posibilita dos formas de comunicación, el habla y el canto, con ésta última se puede manejar correctamente la voz como un instrumento musical; para lograr que los niños utilicen al canto como forma de expresión es necesario realizar ejercicios que lleven al descubrimiento vocal del canto permitiendo a la par el desarrollo de la capacidad auditiva.

4.4.4 La narrativa.

Las actividades narrativas que se acercan a los niños son de gran influencia en el desarrollo de las capacidades de expresión. Pueden ser cuentos cortos que motiven la imaginación de los niños, así mismo pueden enseñar a valerse de la narrativa para la expresión de experiencias personales.

Se ha tratado el tema de la educación artística como una parte fundamental en el desarrollo integral del ser humano aterrizándola en la educación básica pues es donde se encuentra inmersa la propuesta de intervención. Particularmente se abordó a la educación artística en los dos primeros años del nivel primario pues las actividades y formas de abordarla difiere conforme los periodos evolutivos de los educandos. Así mismo se plantean los objetivos generales, la labor clave del coordinador de la propuesta, la influencia del ambiente escolar y un breve panorama de las ramas del arte que se pueden trabajar en la escuela básica.

5. TALLER DE SENSIBILIZACIÓN
PARA NIÑOS DE PRIMER
Y SEGUNDO AÑO EN EL
ÁREA ARTÍSTICA

ÍNDICE

	Página
Presentación	2
Justificación	3
Ficha técnica	4
Objetivos	4
Cartas descriptivas	5
1. ¿Cómo me siento? ¿Cómo lo expreso?	6
2. Sensorama	7
3. Sensorama II	8
4. Yo en la comunidad	9
5. Cantos y juegos	10
6. Pedro y el lobo	11
7. Pedro y el lobo II	12
8. Esto es lo que hicimos	13
Actividades a realizar.	14
Procedimiento de evaluación	38
Glosario	43
Referencias	45
Anexos	48

PRESENTACIÓN

Este taller está pensado para todos aquellos docentes preocupados por la formación integral de los niños en la educación básica, así como en ofrecer espacios llenos de experiencias que estimulen su creatividad.

Así mismo, es un intento sencillo de despertar en los niños la curiosidad a las formas de expresión que presentan y un pretexto para inventar otras.

Es un taller destinado a docentes que tengan niños de entre seis y siete años, bien puede ser aprovechado por estudiantes de los dos primeros años de la escuela primaria o quizás funcione para un grupo de niños de estas edades que no estén cursando la educación formal.

Las actividades y materiales que se proponen pueden mezclarse, adaptarse de acuerdo a las necesidades y características de los participantes y también según la creatividad del coordinador. La propuesta pretende abarcar actividades plásticas, musicales, dramáticas para no encasillar al arte infantil en un solo sentido.

Esperando que resulte agradable y divertido el taller, queda en sus manos.

¹ Manual del coordinador

JUSTIFICACIÓN

Es común pensar que el arte está destinado para aquellas personas con un talento especial, sin embargo el arte como creación humana se encuentra al alcance de todos pues no sólo se tiene acceso a él como creador, también disfrutándolo, viviéndolo se está cerca.

En los niños las experiencias artísticas distan en muchos aspectos de las adultas al no tener conocimientos de técnicas especializadas o términos para referirse a ellas, tampoco son exigentes con los materiales y mucho menos consigo mismos simplemente les gusta o no lo que hacen, les agrada o les desagrada lo que perciben. En este sentido es que ésta propuesta intenta integrar al arte no sólo desde percepciones pasivas de lo que ven en la televisión o lo que escuchan en la radio; se trata también de sentir con todo el cuerpo.

Por otro lado, los trabajos artísticos contribuyen grandemente en el fortalecimiento de la autoestima pues de desarrollan habilidades nuevas, se manipulan los materiales y se experimentan funciones relacionadas con el individuo.

Las actividades propuestas para los niños, no exigen copia, son trabajos únicos y originales que “mediante la experimentación le permiten crear libremente, según el nivel de madurez y de acuerdo con su riqueza interior, al tiempo que propician su apertura a la expresión personal y su capacidad de concentración”.

Por lo anterior, es fundamental remarcar la figura del coordinador pues es el encargado de revisar el manual y los materiales para familiarizarse con ello y ponerlos al alcance de los participantes para que puedan ser manipulados y permitir a los niños realizar sus trabajos. De la misma forma, tendrá que aceptar a todos los niños de tal forma que ninguno se sienta rechazado, será capaz de empatizar con ellos.

Es entonces que la evaluación externa puede interferir en el proceso del niño, pues es él mismo quien lo vive, quien ejecuta el trabajo y quien valora los logros de su esfuerzo. Si el coordinador puede comprender esto, también transmitirá a l grupo un ambiente de confianza y respeto

El taller resulta un conocimiento y aceptación de cada participante consigo mismo y una invitación al reconocimiento del otro.

FICHA TÉCNICA

TEMA: Educación artística infantil

RANGO DE APLICACIÓN: seis y siete años

DIRIGIDO A: niños de seis y siete años (cupó máximo de 20)

MODALIDAD: taller

NÚMERO DE SESIONES: ocho

NÚMERO DE HORAS: una hora por cada sesión

OBJETIVOS

GENERAL: Proporcionar experiencias lúdicas de aprendizaje en el plano artístico que permitan un acercamiento y sensibilización en dicho plano.

ESPECÍFICOS:

- Los alumnos nombrarán las distintas emociones y sensaciones bajo diferentes estímulos y reconocerán las diversas formas en que las expresa
- Por medio de experiencias sensoriales, el niño identificará las sensaciones agradables de las no agradables para integrarlas en cada individuo complejo y único.
- El grupo desarrollará una composición colectiva acerca de las preferencias que tiene hacia el juego.
- Interpretar juegos rítmicos básicos que proporcionen los elementos básicos para la apreciación musical
- Ilustrar por medio de elementos musicales la narrativa de un cuento infantil.
- Reforzar por medios plásticos y dramáticos la narrativa musical de un cuento.
- El grupo valorará y organizará los resultados obtenidos a lo largo del taller para llevar a cabo una muestra de los mismos.:

CARTAS DESCRIPTIVAS

SESIÓN 1*¿CÓMO ME SIENTO? ¿CÓMO LO EXPRESO?*

OBJETIVO: Los alumnos nombrarán las distintas emociones y sensaciones bajo diferentes estímulos y reconocerá las diversas formas en que las expresa.

TIEMPO APROXIMADO: 60 minutos

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Así soy	Reconocerse a sí mismo como un ser individual sensible	1	15'	Por parejas se dibujará la silueta de cada alumno Debajo del dibujo se colocan sus nombres.	- Papel bond - Plumones gruesos negros y de colores	El nombre deberá corresponder a la silueta
2	Así siento	Nombrar por medio de colores las emociones de los alumnos	1	20'	Pintarán dentro de la silueta las emociones experimentadas de acuerdo a la clave de colores	- Dibujo de silueta - Pinturas vinílicas - Pinceles	Ubicación de los colores dentro de la silueta
3	Así lo expreso	Identificar las formas en que manifiestan las emociones	2	15'	Alrededor del dibujo de la silueta se pegarán recortes de revista que ilustren las emociones, escribiendo el nombre de cada emoción.	- Dibujo de silueta. - Plumones de colores - Revistas - Tijeras - Pegamento líquido	Manipulación de materiales Reconocimiento de las emociones en las ilustraciones de las revistas Trabajo final de la sesión.

SESIÓN 2**SENSORAMA**

OBJETIVO: Por medio de experiencias sensoriales (gusto, tacto y olfato), el niño identificará las sensaciones agradables de las no agradables para integrarlas en cada individuo complejo y único.

TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos.

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	EVALUACIÓN
1	Sensorama	Los alumnos emplearán los sentidos del tacto gusto y olfato en el reconocimiento de lo agradable y lo no agradable.	3	40'	Antes del inicio de la sesión, el coordinador del taller habrá dispuesto las mesas en círculo y colocado al centro los estímulos sensoriales. Vendar los ojos a los alumnos. Proporcionar los estímulos. Cada parte se realiza en 15' aprox.	Paliacates para cada alumno. Los materiales de cada parte sensorial se especifican en la descripción de las actividades	Orden Actitud Reconocimiento de las sensaciones al tener vendados los ojos.
2	¿Cómo sentiste?	Describir las sensaciones en los diferentes estímulos	2	15'	Realizar preguntas al grupo para que contesten espontáneamente.		Respuestas de los alumnos Actitud

SENSORAMA II

OBJETIVO: Por medio de experiencias sensoriales (vista y oído), el niño identificará las sensaciones agradables de las no agradables para integrarlas en cada individuo complejo y único.

TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIALES	EVALUACIÓN
1	¿qué sonidos son los que oigo?	Emplear el sentido del oído en el reconocimiento de los ruidos y sonidos	3	20'	Cubrir los ojos de los alumnos Reproducir los sonidos y ruidos pidiéndoles que contesten a ¿qué es lo que se escucha?	Paliacates para cada alumno Grabadora CD de audio	Orden Reconocimiento de los sonidos
2	¿qué es lo que veo?	El grupo examinará las imágenes mostradas	4	25'	Descubrir los ojos de los alumnos e ir mostrando las láminas y pedirles contestar preguntas: ¿Qué es lo que hay aquí? ¿Te gusta lo que ves? ¿Por qué? ¿Qué colores distingues?	Láminas	Orden Respuestas

YO EN LA COMUNIDAD

OBJETIVO: El grupo desarrollará una composición colectiva acerca de las preferencias que tiene hacia el juego.

TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos.

No.	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Me gusta jugar a...	Identificar las situaciones lúdicas que le resulta más placenteras.	1	20'	Individualmente escribirá los juegos que le gustan con ayuda de las siguientes frases: <ul style="list-style-type: none"> - Cuando me quedo en casa juego a... - Mis juguetes favoritos son... - Cuando estoy con otros niños juego a... 	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Lápices - Plumones de colores - Colores - Pizarrón - Gises o plumones de colores, según sea el caso 	Ejercicio de escritura Reconocimiento de las emociones hacia el juego.
2	En la escuela jugamos a...	Narrar grupalmente los juegos que realizan en el recreo o al salir de clases.	2	30'	Realizarán una carta a un grupo de niños imaginario de un país lejano para que conozcan los juegos de nuestra escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas blancas - Lápices - Colores - Revistas - Tijeras - Pegamento - Pizarrón - Gises o plumones, según sea el caso 	Interacción Narración Manipulación de materiales



CANTOS Y JUEGOS

OBJETIVO: Interpretar juegos rítmicos básicos que proporcionen los elementos básicos para la apreciación musical

TIEMPO ESIMADO: 60 minutos

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	MATERIAL	PROCEDIMIENTO	EVALUACIÓN
1	Cantamos a conocernos	Los alumnos resolverán las preguntas con el ritmo y sonido propuesto	3	15'		Con un ritmo y un solo sonido hacer preguntas a los niños. ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Dónde vives? ¿Tú con quién juegas? ¿Qué dulces te gustan?	Imitación del ritmo con la respuesta a la pregunta
2	Cuatro trenecitos	El grupo distinguirá los ritmos.	4	15'		La clase se divide en cuatro filas. Los alumnos se toman de la cintura o los hombros. Cada trenecito tiene su ritmo y se mueve sólo al oír el suyo	Tiempo de respuesta a los ritmos Movimientos
3	El aire que respiramos	El grupo practicará las respiraciones necesarias para cantar	3	15'		Los niños están de pie y con la mano derecha colocada en la boca del estómago se toma aire, se retiene y se expulsa con el sonido de una U con una nota musical, los niños imitan el sonido del coordinador. Se harán de 5 a 6 respiraciones.	Disposición Respiraciones.
4	Vamos a cantar	Interpretar las canciones y el canon propuesto	3	15'		El coordinador cantará las canciones propuestas (canción 1 y canción 2) y pedirá a los alumnos que lo sigan. Posteriormente, en la canción 3 el coordinador llevará a cabo el canon.	Disposición Coordinación con el grupo

SESIÓN 6

PEDRO Y EL LOBO

"Lo que era importante para mí no era contar un cuento, sino motivar a los niños a escuchar atentamente la música, para lo cual el cuento era solamente un pretexto".

S. Prokofiev

OBJETIVO: Ilustrar por medio de elementos musicales la narrativa de un cuento infantil.

TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos.

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	La orquesta	Reconocer los tipos de instrumentos musicales que existen en la orquesta	1	5'	Exposición de los tipos de instrumentos de una orquesta (viento, percusión y cuerda)	- Láminas de los instrumentos musicales	Mostrar una imagen de cada tipo de instrumento y preguntar de qué tipo es.
2	Audiocuento "Pedro y el lobo"	Identificar a los personajes del cuento por medio de los instrumentos musicales y su sonido correspondiente.	2	10'	Presentar a los niños láminas de los instrumentos musicales que presenta el narrador.	- Grabadora - CD de audio - Láminas de los instrumentos musicales	Mostrar a los alumnos imágenes, pidiéndoles que mencionen el nombre del instrumento así como la clasificación a la que pertenecen.
3	Audiocuento "Pedro y el lobo"	Interpretar movimientos corporales que permitan vivenciar la narración del audiocuento	2	30'	Por medio de movimientos establecidos identificaremos la ejecución de los instrumentos en el cuento	- Grabadora - CD de música	Identificación de los personajes con la música. Tiempo de identificación. Combinación movimientos.
4	Globo de periódico	Agilizar las actividades de la próxima sesión		5'	Dar indicaciones para cubrir un globo de periódico		

SESIÓN 7

PEDRO Y EL LOBO II

OBJETIVO: Reforzar por medios plásticos y dramáticos la narrativa musical de un cuento.

TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos.

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Máscaras de periódico	Ilustrar la caracterización de los personajes del cuento	3	30'	Ponchar el globo se pidió en la sesión anterior para cortar por la mitad el periódico endurecido y decorar	<ul style="list-style-type: none"> - Papel china en varios colores - Pintura digital de varios colores. - Tijeras - Revistas - Navaja pequeña (coordinador) 	Máscaras Trabajo individual. Creatividad en la elaboración. Manipulación de los materiales.
2	Pedro y el lobo	Dramatizar con ayuda de las máscaras y la música un fragmento del cuento	3	20'	Al termino de las máscaras, los alumnos dramatizarán cualquier fragmento del cuento	<ul style="list-style-type: none"> - Máscaras - Pizarrón - Gises o plumones, según sea el caso 	Diálogo Interacción Dramatización Improvisación

SESIÓN 8

·ESTO ES LO QUE HICIMOS

OBJETIVO: El grupo valorará y organizará los resultados obtenidos a lo largo del taller para llevar a cabo una muestra de los mismos.

TIEMPO ESTIMADO: 60 minutos.

No	ACTIVIDAD	OBJETIVO	NIVEL	TIEMPO	PROCEDIMIENTO	MATERIAL	EVALUACIÓN
1	Selección de trabajos	Escoger los trabajos que más hallan gustado a los alumnos durante las sesiones	6	10'	Los alumnos buscarán los trabajos más significativos para ellos.		Orden del grupo.
2	Muestra de trabajos	Los alumnos estimarán los resultados del taller	5	5'	Exposiciones individuales de los trabajos y de lo significativo del taller para cada alumno.		Orden grupal Diálogo
3	Reconocimientos	Valorar el trabajo y participación de los alumnos a lo largo del taller	6	10'	Se nombra a uno por uno de los asistentes al taller.	Reconocimientos	Orden del grupo.

ACTIVIDADES A REALIZAR

Sesión 1. ¿CÓMO ME SIENTO? ¿CÓMO LO EXPRESO

Es muy importante que la persona encargada de la coordinación del taller se muestre amable y dispuesta en su presentación ante el grupo de alumnos; así mismo el coordinador llevará las actividades lúdicamente dando tiempo a cada acción.

Ésta es la única sesión del taller en donde será necesario que los alumnos utilicen batitas para pintar para evitar que se ensucien la ropa, es preciso solicitarlas previamente; y antes de iniciar la sesión todos los alumnos traerán puestas las batitas.

1. ASÍ SOY.

El coordinador del taller habrá unido dos pliegos de papel bond blanco a lo largo por cada miembro del grupo, previo a la sesión.

OBJETIVO: Reconocerse a sí mismo como un ser individual sensible.

MATERIAL:

- ❖ Pliegos de papel bond blanco
- ❖ Plumones gruesos negros y de colores

PROCEDIMIENTO:

- ❖ Formar parejas de trabajo.
- ❖ Repartir material, un pliego por alumno y plumones por pareja.
- ❖ En cada pareja, se coloca un pliego unido en el piso, uno de los alumnos se acuesta bocarriba en el papel para que su compañero pueda dibujar el contorno del que está acostado.
- ❖ Colocar el nombre del dueño de la silueta debajo de la misma.
- ❖ Se repite el procedimiento para que el otro compañero tenga el dibujo de su silueta

EVALUACIÓN: Interacción y diálogo al trabajar en parejas, manipulación de materiales y seguimiento de las instrucciones.

2. ASÍ SIENTO.

El dibujo realizado en la actividad anterior servirá de base para ésta actividad y la siguiente, por lo que es necesario cuidar dicho dibujo de que no se ensucie o rompa. El coordinador al no tener un papel pasivo, pasará entre las mesas estimulando a aquellos que no tengan atención, respondiendo dudas y alentando la participación

OBJETIVO: Nombrar por medio de colores las emociones de los alumnos.

MATERIAL:

- ❖ Dibujo de silueta.
- ❖ Pinturas vinílicas.
- ❖ Pinceles.

PROCEDIMIENTO:

Se reparten los nuevos materiales.

La pintura se repartirá de los pies a la cabeza, de tal forma que en el espacio dibujado por ellos sea suficiente para todos los colores. Dentro de cada silueta se pintan de diferentes colores la forma en que los alumnos se sientan en relación al momento o al día anterior, por ejemplo:

- ❖ ¿Cómo nos sentimos ahora?
- ❖ ¿Cómo estábamos en la mañana, antes de llegar a la escuela?
- ❖ ¿Qué sentimos cuando jugamos fuera de casa, cuando estamos con la familia?
- ❖ ¿Qué sentimos cuando estamos en la escuela?
- ❖ ¿Cómo nos sentimos cuando peleamos con alguien?

La clave de colores es la siguiente, se recomienda escribirla en el pizarrón:

- ❖ MIEDO café
- ❖ IRA rojo
- ❖ ALEGRÍA amarillo
- ❖ TRISTEZA azul

EVALUACIÓN: Manipulación de materiales, ubicación de colores dentro de la silueta.

3. ASÍ LO EXPRESO.

OBJETIVO: Identificar las formas en que manifiestan las emociones.

MATERIAL:

- ❖ Dibujo de la actividad anterior
- ❖ Revistas
- ❖ Pegamento líquido
- ❖ Tijeras
- ❖ Plumones de colores

PROCEDIMIENTO:

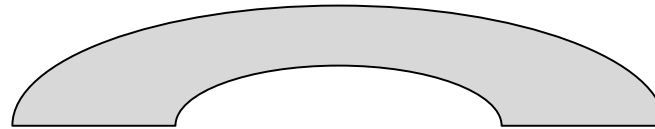
- ❖ Mientras las instrucciones son dadas, se reparten revistas, tijeras, pegamento y los plumones
- ❖ Localizar fotografías donde estén expresadas las emociones que anteriormente se pintaron de diferentes colores.
- ❖ Recortar las ilustraciones y pegarlas alrededor de la pintura que se realizó.
- ❖ Para precisar la actividad y si el tiempo lo permite, se recomienda escribir los nombres de las emociones cerca de la ilustración
- ❖ Al final los pliegos se doblan y se guardan.

EVALUACIÓN: Manipulación de materiales, comprensión y aplicación de las instrucciones. Reconocimiento de las emociones en las ilustraciones de las revistas

Sesión 2. *SENSORAMA*

1. *SENSORAMA*

La disposición de las mesas es muy importante, se sugiere que antes de que los alumnos entren al aula se tengan las mesas lo más cercano posible a la siguiente forma para que el coordinador pueda manipular los materiales en los niños rápida y fácilmente.



Al centro de las mesas, el coordinador dispone de los materiales de esta sesión del sensorama.

OBJETIVO: Los alumnos emplearán los sentidos del tacto gusto y olfato en el reconocimiento de lo agradable y lo no agradable. Cada parte de la sesión tardará máximo 15 minutos para dar tiempo a la actividad final.

MATERIAL:

La parte 1 está dedicada al sentido del gusto:

- ❖ Paliacates para cada alumno.
- ❖ 3 mitades de limón
- ❖ Crema batida
- ❖ Cucharitas desechables
- ❖ Café soluble
- ❖ Galletas saladas
- ❖ Dulces pequeños
- ❖ Perejil

La segunda parte es la del sentido del tacto:

- ❖ Paliacates para cada alumno
- ❖ Plumas
- ❖ 3 recipientes pequeños con talco
- ❖ 3 muñecos de peluche
- ❖ 3 recipientes pequeños con frijoles
- ❖ 3 lijas
- ❖ 3 recipientes pequeños con canicas
- ❖ 3 trozos medianos de fomi
- ❖ 3 trozos medianos de terciopelo
- ❖ 3 piedras grandes de diferentes texturas

La parte 3 está enfocada hacia el sentido del olfato:

- ❖ Paliacates para cada alumno
- ❖ Muestras de perfumes, mínimo 5 pueden ser de masculinas y femeninas.
- ❖ 3 especies de flores aromáticas diferentes
- ❖ 3 cigarros
- ❖ 3 recipientes pequeños con hígado crudo de pollo molido
- ❖ 3 recipientes pequeños con ramitas canela
- ❖ 3 recipientes pequeños con café de grano
- ❖ 3 recipientes pequeños con vinagre.

PROCEDIMIENTO:

- ❖ Todos los niños toman asiento alrededor de la mesa.
- ❖ Vendar ojos a los alumnos para bloquearles la vista, sin lastimarlos.
- ❖ Es muy importante que el grupo se encuentre en silencio y orden para que sea posible poner atención a lo que a continuación sentirán.
- ❖ En la primera parte se les da en cucharitas los estímulos, es necesario pedir a todos que abran la boca.
- ❖ En la segunda parte se colocan las bandejas con material adentro enfrente de los alumnos y se llevan sus manos a los recipientes. Con el resto de los materiales se sugiere que se les coloquen en las manos para que ellos manipulen el material o frotar suavemente los materiales en sus manos y mejillas.
- ❖ Para la tercera parte, se acercan los materiales a las narices de los alumnos cuidadosamente para no saturarles el olfato.
- ❖ Una vez terminados los estímulos sensoriales en todos los alumnos, se descubren los ojos de los chicos que sean detectados más inquietos para que puedan colaborar en esta tarea.

EVALUACIÓN: Orden de los alumnos al permanecer con los ojos cubiertos; disposición en las sensaciones.

2. ¿CÓMO SENTISTE?

OBJETIVO: Describir las sensaciones en los diferentes estímulos.

PROCEDIMIENTO:

El coordinador hará preguntas con el fin de facilitar la descripción de la experiencia sensorial: ¿Qué sentiste? ¿Qué sensaciones te gustaron? ¿Qué sensaciones no te gustaron? ¿Qué sensaciones no conocías? ¿Cuáles reconociste fácilmente?

EVALUACIÓN: Respuestas y actitud de los alumnos.

Sesión 3. *SENSORAMA II*

Lo ideal es realizar el sensorama en una sola sesión para que los cinco sentidos se integren y no exista una ruptura en las experiencias sensoriales, al ser destinatarios del taller niños de seis y siete años, no se tiene una certeza de que las sesiones puedan durar más de una hora es por esto que fue dividida en dos partes, y, para la segunda se han dejado los sentidos que son preferidos del arte.

Para esta sesión no se requiere disponer las mesas de alguna forma especial.

1. ¿QUÉ SON LOS SONIDOS QUE OIGO?

Se han propuesto una serie de sonidos y ruidos que se anexan al final, éstos son:

- ❖ sirena
- ❖ bebé llorando
- ❖ estornudo
- ❖ reloj
- ❖ tren
- ❖ campanas
- ❖ pasos
- ❖ pasos
- ❖ rifle
- ❖ niños aplaudiendo

OBJETIVO: Emplear el sentido del oído en el reconocimiento de los sonidos y ruidos.

MATERIAL:

- ❖ Reproductor de CD
- ❖ CD de audio
- ❖ Paliacates para cada alumno.

PROCEDIMIENTO:

- ❖ Nuevamente es necesario vendar los ojos y mantener al grupo en silencio durante cada sonido.
- ❖ Terminando cada sonido se pregunta al grupo *¿Qué es lo que se escucha?*

EVALUACIÓN: Reconocimiento de los sonidos y orden grupal

2. ¿QUÉ ES LO QUE VEO?

Para llevar a cabo esta actividad se proponen una secuencia de imágenes que son anexadas más adelante.

OBJETIVO: El grupo examinará las imágenes mostradas.

MATERIAL: Láminas.

PROCEDIMIENTO:

Mostrar cada lámina al grupo mientras se les hacen preguntas como:

- ❖ ¿Qué colores distingues?
- ❖ ¿Qué es lo que hay aquí?
- ❖ ¿Te gusta lo que ves? ¿Por qué?

EVALUACIÓN: Orden y respuestas del grupo. Estas respuestas permiten identificar los elementos que más llamen la atención de los alumnos.

Sesión 4. YO EN LA COMUNIDAD

1. ME GUSTA JUGAR A...

OBJETIVO: Identificar las situaciones lúdicas que le resulta más placenteras.

MATERIALES:

- ❖ Hojas blancas
- ❖ Lápices
- ❖ Colores
- ❖ Plumones de colores
- ❖ Pizarrón
- ❖ Gises o plumones de colores, según sea el caso del pizarrón

PROCEDIMIENTO:

Repartir el material entre los alumnos.

Individualmente, escribirán en las hojas los juegos que le gustan, el coordinador puede apoyarse escribiendo en el pizarrón las siguientes preguntas:

- ❖ Cuando me quedo en casa juego a...
- ❖ Mis juguetes favoritos son...
- ❖ Cuando estoy con otros niños juego a...

EVALUACIÓN: Interacción, reconocimiento de las emociones hacia el juego, ejercicio.

2. EN LA ESCUELA JUGAMOS A...

OBJETIVO: Narrar grupalmente los juegos que realizan en el recreo o al salir de clases.

MATERIALES:

- ❖ Hojas blancas
- ❖ Colores
- ❖ Lápices
- ❖ Revistas
- ❖ Tijeras
- ❖ Pegamento
- ❖ Pizarrón
- ❖ Plumones o gises, según sea el caso

PROCEDIMIENTO:

Se plantea una situación imaginaria en donde se escribirá una carta a un grupo de niños de algún país lejano y se contará en ella los juegos de nuestra escuela.

EVALUACIÓN: Manipulación del material, narración e interacción del grupo.

Sesión 5. CANTOS Y JUEGOS

1. CANTAMOS A CONOCERNOS

OBJETIVO: Los alumnos resolverán las preguntas con el ritmo y sonido propuesto.

PROCEDIMIENTO: Con un ritmo y un solo sonido hacer preguntas a los niños, pedir que respondan con el mismo ritmo y sonido.



Ilustración 1 Ritmo y sonido de las preguntas

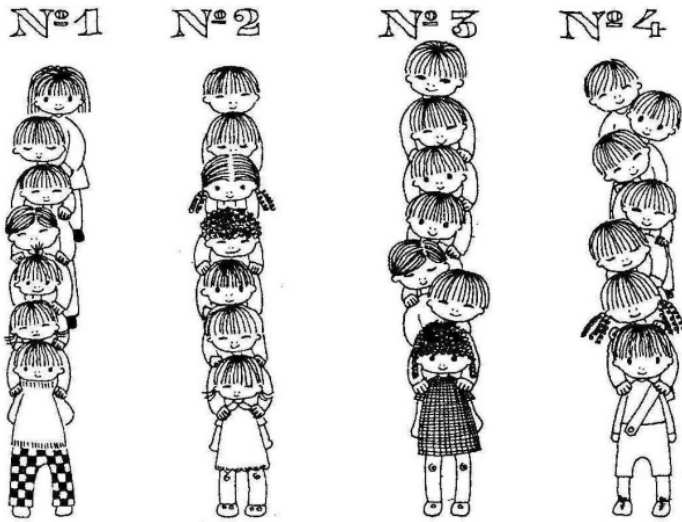
Se puede hacer lo mismo con las siguientes preguntas:

- ❖ ¿Cómo te llamas?
- ❖ ¿Dónde vives?
- ❖ ¿Con quién juegas?
- ❖ ¿Qué dulces te gustan?

Es recomendable alternar las preguntas, es decir, a un niño se le puede preguntar por su edad, mientras que a otro en el extremo del salón puede hacer referencia del amigo con quien juega y así sucesivamente con el fin de mantener la atención del grupo.

EVALUACIÓN: Imitación del ritmo con la respuesta a la pregunta

2. CUATRO TRENECITOS



OBJETIVO: El grupo distinguirá los ritmos.

PROCEDIMIENTO:

- ❖ La clase se divide en cuatro filas.
- ❖ Los niños se toman de la cintura o de los hombros.
- ❖ Cada tren tiene su ritmo y se mueve solamente al oír el suyo, los ritmos los da el coordinador con las palmadas o cantando.

Ilustración 2 Trenecitos

Tren 1: será un tren de carbón que anda muy cansado

Tren 2: será un tren que lleva niños adentro y por eso anda muy contento

Tren 3: será un tren serio que va lleno de soldados

Tren 4: será un tren muy rápido y lleva mucha prisa



EVALUACIÓN: Movimientos, tiempo de respuesta, atención a los ritmos.

3. EL AIRE QUE RESPIRAMOS

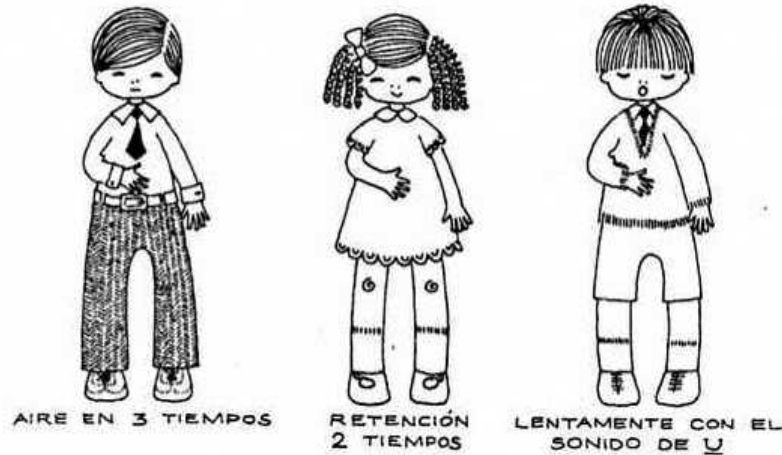


Ilustración 3 Respiraciones

OBJETIVO: El grupo practicará las respiraciones necesarias para cantar.

PROCEDIMIENTO:

- ❖ Los alumnos están de pie.
- ❖ Colocarán su mano derecha en la boca del estómago, el coordinador mostrará el lugar en donde se coloca la mano.
- ❖ Una vez colocada la mano, se les pide tomar aire por la nariz en tres tiempos que el coordinador cuenta. Hacer que retengan el aire en dos tiempos y expulsarlo por la boca emitiendo el sonido de una *U* en el tono que el coordinador indique.

4. VAMOS A CANTAR

OBJETIVO: Interpretar las canciones y el canon propuesto.

PROCEDIMIENTO:

El coordinador cantará las canciones 1 y 2 y posteriormente el grupo lo sigue. En cada canción se llevará máximo 3 minutos.

¿SABES COLES CULTIVAR?
Danza francesa



¿Sa - bes co - les cul - ti - var? A la
mo - da a la mo - da ¿Sa - bes co - les
cul - ti - var a la mo - da del lu - gar?

Las cultivo con el pie,
a la moda, a la moda,
las cultivo con el pie,
a la moda del lugar.

Ilustración 4 Canción 1

DÓNDE VA MI JUANÍN

ANDANTE

Dón - de va mi Jua-nín, tan so-li-to y chi-qui-tín,
el bas-tón de pa-pá, ¡ay qué ri-sa da!
Pe-ro a-llí es-tá su ma-má, que muy tris-te que-da-rá,
su Jua-nín la de-jó, de pe-na llo-ró.

Dónde va mi Juanín, tan solito y chiquitín,
el bastón de papá, ¡ay qué risa da!
y a su casa regresó, con el gorro y el bastón,
su mamá se alegró, mil besos le dio.

Ilustración5 Canción 2

Para interpretar el canon es necesario que el coordinador del taller tenga nociones básicas de la lectura de partituras para que pueda llevarlo a cabo con los alumnos.

CHINO CHIN-FUN-FA

Puede cantarse en canon a 3 voces

Yo soy un chi - no Chin - fun - fa que
ven - go de la Chi - na - na ti - qui ti - qui
ti - qui ti - qui ti - qui fu! ti - qui ti - qui ti - qui
ti - qui ti - qui fu! Ah - ah ah -
ah ah - ah ah - ah! Yo

Ilustración 4 Canción 3 CANON

EVALUACIÓN: Disposición y coordinación grupal

Sesión 6. *PEDRO Y EL LOBO*

Para esta sesión se anexan láminas que ilustran los instrumentos que representan a los personajes del cuento; así como el audiocuento. Se recomienda escucharlo con anticipación para identificar el momento del audiocuento en donde termina la presentación de los personajes para dar paso a la narración y saber pausar el audio a tiempo.

1. LA ORQUESTA

OBJETIVO: Reconocer los tipos de instrumentos musicales que existen en la orquesta.

MATERIAL: Láminas de instrumentos musicales.

PROCEDIMIENTO: El coordinador expone la clasificación de los instrumentos musicales en la orquesta utilizando las láminas de apoyo.

Los **instrumentos de viento** o son una familia de instrumentos musicales que producen el sonido por la vibración de un tubo de aire en su interior, sin necesidad de cuerdas o membranas y sin que el propio instrumento vibre por sí mismo, aquí encontramos a la flauta y a la trompeta.

Los **instrumentos de cuerda** producen sonidos por medio de las vibraciones de una o más cuerdas, la vibración de las cuales, resuena en la caja de resonancia que tienen. Estas cuerdas están estiradas entre dos puntos del instrumento, los instrumentos se hacen sonar punteando (guitarra, arpa), frotando (violines, cellos) o golpeando (piano) las cuerdas.

Un **instrumento de percusión**, cuyo sonido se origina al ser golpeado o agitado. Es, quizá, la forma más antigua de instrumento musical.

Se pueden obtenerse una gran variedad de sonidos según las baquetas o mazos que se usen para golpear algunos de los instrumentos de percusión.

EVALUACIÓN: Mostrar una imagen de cada tipo de instrumento y preguntar ¿de qué tipo es? ¿de viento, de percusión o de cuerda?

2. AUDIOCUENTO “PEDRO Y EL LOBO”

OBJETIVO: Identificar a los personajes del cuento por medio de los instrumentos musicales y su sonido correspondiente.

MATERIAL:

- ❖ Grabadora
- ❖ CD de audio
- ❖ Láminas de los instrumentos musicales

PROCEDIMIENTO:

Terminando la exposición de los tipos de instrumentos musicales, se prosigue con el audiocuento y durante la presentación de los personajes en el audio se presentan las imágenes que corresponden a cada personaje.

EVALUACIÓN: Mostrar lámina al azar, pidiéndoles que mencionen el nombre del instrumento así como la clasificación a la que pertenecen.

3. AUDIOCUENTO “PEDRO Y EL LOBO”

OBJETIVO: Interpretar movimientos corporales que permitan vivenciar la narración del audiocuento.

MATERIAL:

- ❖ Grabadora
- ❖ CD de audio



PROCEDIMIENTO:

Al finalizar la presentación de los personajes y de los instrumentos musicales, se escucha el audiocuento para lo cual, se pone a los alumnos de pie para que puedan seguir los movimientos que corresponden a cada personaje.

- ❖ Pedro: marcha
- ❖ Abuelo: movimientos circulares de cabeza
- ❖ Pájaro: sacudir manitas
- ❖ Pato: aleteo
- ❖ Gato: movimientos circulares de cintura
- ❖ Cazadores: cruzar brazos, fruncir seño y contornearse.
- ❖ Lobo: gatear

EVALUACIÓN: Movimientos y coordinación.

Para la siguiente sesión se dejará una actividad extra-clase:

MATERIALES:

Globo no. 9

Resistol

- Trozos de periódico de diferentes tamaños.

PROCEDIMIENTO:

Colocar una capa de periódico sobre el globo y pegar el periódico, luego otra capa de resistol y otra de periódico, así sucesivamente hasta formar una capa gruesa.

Dejar secar por varias horas al aire libre
Una vez seco conservarlo para llevarlo al taller.

Sesión 7. PEDRO Y EL LOBO II

En esta sesión se pretende complementar y recuperar las experiencias de la sesión pasada para realizar otras actividades que tienen que ver con el cuento, para lo cual es necesario nuevamente el disco de audio.

1. MÁSCARAS DE PERIÓDICO

OBJETIVO: Ilustrar la caracterización de los personajes del cuento.

MATERIAL:

- ❖ Globo de periódico
- ❖ Papel china en varios colores
- ❖ Pintura acrílica de varios colores
- ❖ Pinceles
- ❖ Tijeras
- ❖ Revistas
- ❖ Navaja pequeña (coordinador)

PROCEDIMIENTO:

- ❖ La actividad extra-clase de la sesión anterior fue cubrir un globo con periódico, el cual se ponchará para dejar únicamente el periódico endurecido.
- ❖ Cortar por la mitad, el coordinador hará los agujeros de los ojos y la nariz.
- ❖ Decorar las máscaras de acuerdo a los personajes.

EVALUACIÓN: Manipulación y creatividad en la utilización de los materiales

2. PEDRO Y EL LOBO

OBJETIVO: Dramatizar con ayuda de las máscaras y la música un fragmento del cuento.

MATERIAL:

- ❖ Máscaras
- ❖ Pizarrón
- ❖ Gises o plumones, según sea el caso
- ❖ Grabadora
- ❖ CD de audio

PROCEDIMIENTO:

- ❖ El coordinador estará atento a la actitud general del grupo pues si los alumnos comienzan a improvisar una vez listas las máscaras, no será necesario asignar un fragmento específico del cuento a dramatizar y puede que ni siquiera los intérpretes de los personajes.
- ❖ Puede haber más de un *Pedro* y un *Lobo* lo interesante es la improvisación de los niños interactuando realizando su propio diálogo con sus preguntas y respuestas.
- ❖ No son necesarios los ensayos, que cada niño intente hacer lo suyo sin que el maestro le marque la pauta, la dramatización se realizará en la misma clase delante del pizarrón en el que se habrán dibujado unos árboles llenos de hojas, una casa que sugiera el lugar donde vive *Pedro* con su *Abuelo*.
- ❖ Algunos alumnos pudieran estar encargados de los efectos de sonido, el viento, los disparos lejanos de los cazadores.
- ❖ El coordinador sólo anima al grupo, no intenta llevar el cuento tal y como está estructurado, es quien en realidad lleva el juego, quien sabe cambiar un papel, alargar una escena, quien hace que los alumnos dialoguen, que estén atentos al otro (C. y M. Aymerich, et. al., 1979: 81)
- ❖ Se puede apoyar en el audiocinta.
- ❖ De ser necesario, el coordinador dirigirá la puesta en escena de los alumnos, quien asignará los personajes y los momentos de la obra.

EVALUACIÓN: El orden de los alumnos, facilidad del diálogo que servirán para improvisar en la dramatización.

Sesión 8. ESTO ES LO QUE HICIMOS

Es ideal que los resultados concretos del taller (dibujo, narración, máscara) permanezcan en el área de trabajo o aula, para que llegada la última de las sesiones los alumnos puedan tener a su alcance sus trabajos.

Si esto no es posible, finalizando cada sesión los alumnos se llevan sus trabajos a casa. Y, concluyendo la sesión anterior se les solicitará traer sus trabajos al taller.

Para esta sesión se anexa una propuesta de reconocimiento.

El coordinador habrá personalizado los reconocimientos para los alumnos, dependerá del criterio del coordinador si toma en cuenta o no las asistencias al taller para entregar dichos reconocimientos.

1. SELECCIÓN DE TRABAJOS.

OBJETIVO: Escoger los trabajos que más hayan gustado a los alumnos durante las sesiones.

MATERIAL: Trabajos realizados a lo largo del taller.

PROCEDIMIENTO: Los trabajos se seleccionarán individualmente de acuerdo a la significatividad que haya tenido para cada alumno, es importante también que la actividad no se realice en lo individual, el coordinador integrará la selección de los alumnos.

EVALUACIÓN: Orden y participación del grupo

2. MUESTRA DE TRABAJOS

OBJETIVO: Los alumnos estimarán los resultados del taller.

PROCEDIMIENTOS: A través de exposiciones individuales se mostrarán al grupo los trabajos y sus logros. El coordinador puede apoyarse en algunas preguntas como:

- ❖ ¿Por qué seleccionaste ese trabajo?
- ❖ ¿Cómo te sentiste mientras lo realizabas?
- ❖ Además de ese trabajo, ¿qué otras cosas te gustaron?
- ❖ ¿Qué sensaciones recuerdas? ¿Cuáles fueron agradables y cuáles no?
- ❖ ¿Te gusto cantar? ¿Por qué?
- ❖ ¿Qué te gustó de trabajar con tus compañeros?

EVALUACIÓN: Orden y diálogo grupal.

3. RECONOCIMIENTOS.

OBJETIVO: Valorar el trabajo y participación de los alumnos a lo largo del taller

MATERIAL: Reconocimientos personalizados.

PROCEDIMIENTO: Nombrar a uno por uno de los alumnos para que el coordinador entregue los reconocimientos.

EVALUACIÓN: Orden del grupo.

PROCEDIMIENTO DE EVALUACIÓN!

Hasta aquí tanto el coordinador como los alumnos han podido juzgar y estimar el desarrollo del taller, es necesario también tomar en cuenta la opinión que se ha formado la persona responsable de los niños para lo cual se consideró adecuada la siguiente sistematización (G. Waisburd y G. Sefchovich, 1997: 256)

Respecto a la evaluación del coordinador se sugiere la siguiente guía de observación:

GUÍA DE OBSERVACIÓN

NOMBRE DEL NIÑO: _____

EDAD: _____ GRUPO: _____

NÚMERO DE SESIONES OBSERVADAS: _____

FALTAS: _____

RETARDOS: _____

PERÍODO DE OBSERVACIÓN: _____

NOMBRE Y FIRMA DEL COORDINADOR:

I. Relación con el coordinador.

	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
Busca su aceptación			
Permanece indiferente			
Se aleja de usted			
Colabora con usted			
Boicotea su trabajo			
Propone ideas			
Plantea dudas			
Cuestiona			
Manifiesta sus desacuerdos			

II. Relación con los compañeros.

	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
Hace amistades fácilmente			
Busca la compañía de los demás			
Es popular			
Pasa inadvertido			
Es rechazado			
Bromea con ellos			
Pelea con ellos			
Respeto sus derechos			
Es platicador			
Comparte su material			

III. Actitud frente al grupo.

	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
Es cooperativo			
Perturba al grupo			
Se muestra conforme			
Es capaz de esperar su turno			
Es capaz de hablar frente al grupo			
Se comporta como líder			
Apoya al líder			
Se muestra sumiso			
Sabotea al líder			

IV. Actitud frente a su trabajo.

	SIEMPRE	A VECES	CASI NUNCA
Termina sus trabajos			
Los guarda			
Los destruye			
Los regala			
Los olvida			
Los elogia			
Los desprecia			
Es exigente consigo mismo			
Es conformista			
Imita estímulos externos			
Espera a que lo dirijan			
Es original			
Gusta hablar de sus trabajos			

V. Actitud frente al trabajo de los demás.

Respecto al trabajo de los demás compañeros:	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Los aprecia			
Es destructivo			
Le son indiferentes			
Los observa			
Los ignora			
Los critica destructivamente			
Los imita			
Retoma ideas para elaborar las propias			
No le interesan las ideas de los demás			

VI. Actitud frente al material.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Experimenta con diversos materiales			
Opta por un material exclusivo			
Le da lo mismo cualquier material			
Inventa formas para manipular el material			

VII. Contacto entre la escuela y el hogar.

	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
Los padres se acercan al coordinador			
<i>Generalmente lo hacen para:</i>			
Investigar los avances o retrocesos de su hijo			
Quejarse			
Intercambiar opiniones			

VIII. Anote una breve opinión de usted acerca del desarrollo y madurez del niño

GLOSARIO

GLOSARIO DIDÁCTICO

Objetivo general: Lo que se pretende lograr en los niños al término del taller.

Objetivos específicos: Logros que se pretenden alcanzar en los alumnos al término de cada sesión.

Taller: Espacio lúdico donde varias personas trabajan cooperativamente para hacer o reparar algo, lugar donde se aprende haciendo junto con otros.

Tiempo: Espacio dedicado a la distribución y control de actividades por sesión, sin rebasar lo establecido en el plan de clase.

GLOSARIO DE CONTENIDO

Belleza: Propiedad de las cosas que hace amarlas, infundiendo en nosotros deleite espiritual. Esta propiedad existe en la naturaleza y en las obras literarias y artísticas.

Canon: Composición de contrapunto en que sucesivamente van entrando las voces, repitiendo o imitando cada una el canto de la que le antecede.

Coordinador: Persona encargada de disponer cosas metódicamente, de concertar medios, esfuerzos, etc., para una acción común.

Cuento: Narración breve.

Dramatización: Género literario al que pertenecen las obras destinadas a la representación escénica, cuyo argumento se desarrolla de modo exclusivo mediante la acción y el lenguaje directo de los personajes, por lo común dialogado.

Emoción: Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática. Interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo.

Escena: Cada una de las partes en que se divide el acto de la obra dramática, y en que están presentes unos mismos personajes.

Experiencia sensorial: Hecho de haber sentido, conocido o presenciado alguien algo. Circunstancia o acontecimiento vivido por una persona.

Improvisar: Hacer algo de pronto, sin estudio ni preparación.

Instrumento musical: Conjunto de piezas dispuestas de modo que sirva para producir sonidos musicales.

Narración: Novela o cuento.

Personaje: Cada uno de los seres humanos, sobrenaturales, simbólicos, etc., que intervienen en una obra literaria, teatral o cinematográfica.

Ritmo: Proporción guardada entre el tiempo de un movimiento y el de otro diferente.

Ruido: Sonido inarticulado, por lo general desagradable.

Sensación: Impresión que las cosas producen por medio de los sentidos.

Sensibilizar: Dotar de sensibilidad o despertar sentimientos morales, estéticos, etc.

Sensorama: Conjunto de actividades dispuestas para proporcionar experiencias sensoriales.

Sentimiento: Estado afectivo del ánimo producido por causas que lo impresionan vivamente.

Sonido. Sensación producida en el órgano del oído por el movimiento vibratorio de los cuerpos, transmitido por un medio elástico, como el aire.

REFERENCIAS

Aymerich, C y M. et. al.(1979) *Expresión y arte en la escuela*. Teide. Barcelona: Teide

TOMO I. La expresión en la escuela primaria. La expresión oral.

TOMO II. La expresión musical. La expresión como auxiliar didáctico.

Real Academia de la Lengua Española (2008, mayo). Disponible en <http://buscon.rae.es/drael>

Secretaría de Educación Pública (2000). *Taller de exploración de materiales de educación artística*. México: SEP

Waisburd, G (1997). *Expresión plástica y creatividad. Guía didáctica para maestros*. México: Trilas.

LÁMINAS

1. Arcoíris.
Otro arcoíris (2008, mayo). Disponible en <http://mezvan.blogspot.com/2006/04/22/otro-arco-iris/>
2. Niños chiapanecos.
Niños chiapanecos (2008, mayo). Disponible en <http://www.escuelasparachiapas.org/espanol/fotos>
3. Pingüino mamá y pingüino bebé.
Vivan los animales!!!! (2008, mayo). Disponible en http://album.enfemenino.com/album/see_240522/
4. Roll roice 1959.
Galerías (2008, mayo). Disponible en <http://eventosrondatres.com/>
5. Tierra vista desde el espacio.
Historias de cine (2008, mayo). Disponible en <http://www.historiasdecine.com/index.php?s=kubrick>
6. Dibujo de niños
A Arte dos Meninos Indígenas (2008, mayo). Disponible en http://www.mexicosagrado.com/mundo_indigena/arte.htm
7. Bodypaint
Cool hand art paintings (2008, mayo). Disponible en <http://www.hemmy.net/2007/01/21/cool-hand-art-paintings/>
8. Niño desnutrido
ÁFRICA/La hambruna avanza en el continente (2008, mayo). Disponible en <http://www.eldiariomontanes.es/pg060404/prensa/noticias/Sociedad/200604/04/DMO-TEL-126.html>
9. Los instrumentos de la orquesta
Todo clarinete (2008, mayo). Disponible en http://ar.geocities.com/todo_clarinete/
10. Pedro (cuarteto de cuerdas)
Ensamble de Cuerdas de la OSSLP (2008, mayo). Disponible en <http://www.festivalcervantino.gob.mx/prensafic35/?q=node/248>

11. Abuelo (fagot) 13. Pato (oboe) 14. Gato (clarinete) 17. Lobo (trompa)
Recursos gráficos (2008, mayo). Disponible en <http://thales.cica.es/rd/Recursos/rd99/ed99-0635-02/graficos/>
12. Pájaro (flauta)
Flauta (2008, mayo). Disponible en <http://www.datemusica.net/tienda/index.php?act=viewProd&productId=289>
15. Cazadores (timbales)
Timbales (2008, mayo). Disponible en <http://concepcionabraira.wikispaces.com/t%C3%ADmbales?>
16. Cazadores (bombo)
Percusión para banda de gaitas (2008, mayo). Disponible en <http://www.asturies.com/viesca/gaita/perbanes>
- 18 Reconocimiento
(2008, mayo) Diseño: Paulina A. Osorio Solis. Edición: J. Antonio Callejas Aguilera.

SONIDOS Y RUIDOS

Efectos de sonido (2008, mayo). Disponible en http://efectos-de-sonido.anuncios-radio.com/gratis/index.php?option=com_weblinks&catid=75&Itemid=4
Descarga de archivos musicales (2008, mayo). Disponible en <http://www.aresgalaxy.org/areshome.html>

ANEXOS

SESIÓN 3. SENSORAMA II



LÁMINA 1. Arcoíris



LÁMINA 2. Niños chiapanecos



LÁMINA 3. Pingüino mamá y pingüino bebé



LÁMINA 4. Roll roice 1959.



LÁMINA 5. Tierra vista desde el espacio.



LÁMINA 6. Dibujo de niños



LÁMINA 7. Body paint



LÁMINA 8. Niño desnutrido

SESIÓN 6. PEDRO Y EL LOBO

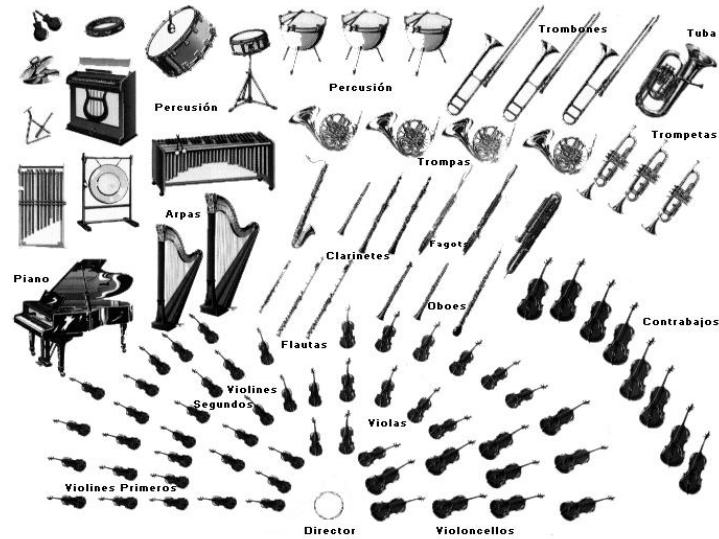


LÁMINA 9. Los instrumentos de la orquesta



LÁMINA 12. Pájaro (flauta)



LÁMINA 11. Abuelo (fagot)



LÁMINA 10. Pedro (cuarteto de cuerdas).



LÁMINA 13. Pato (oboe)



LÁMINA 14. Clarinete (pato)



LÁMINA 15. Timbales (cazadores)



LÁMINA 16. Bombo (cazadores)



LÁMINA 17. Lobo (tromas)

SESIÓN 8. ESTO ES LO QUE HICIMOS



LÁMINA 18. Reconocimiento.

6. METODOLOGÍA

El término metodología designa el modo en que abordamos los problemas y buscamos las respuestas. En educación designa la manera en que se realiza la investigación; puesto que cada tipo de problema educativo se aborda desde distinta clase de respuesta; ya que no se puede aplicar la misma solución de un problema educativo de índole económica a un problema que necesariamente conlleva una reorganización de las estructuras docentes en determinada escuela.

En el presente trabajo, el modo en que se hizo el abordaje y propuesta del problema fue desde la investigación cualitativa por estar centrada en la experiencia humana y su significado. En su carácter más amplio la metodología cualitativa es la que produce datos descriptivos, resultando así un modo de encarar el mundo empírico: desde la forma de tratar el problema, las personas, la conducta observable. La metodología cualitativa, resultó la ideal para éste trabajo ya que al ser inductiva, se partió de datos para desarrollar un enfoque artístico de la educación en la enseñanza básica. Otra de las características tiene que ver con la holística, en donde el escenario y a las personas constituyen un todo, de tal forma que no se tomaron de hechos aislados, si no un conjunto de documentos y entrevistas. Así mismo se comprende a las personas dentro de su marco de referencia, puesto que en la niñez las actividades artísticas difieren de las adultas, ya que los niños no saben de escuelas de arte, no tienen preferencias estéticas y están fuera de competencias y valores de venta, poco es de su interés el dominio de técnicas ni la trascendencia de sus obras, sólo saben que hay materiales que le gustan y otros que no.

Al ser objetiva, se hizo a un lado la ideología propia, costumbres, creencias, percepciones. Al ser humanista, no se ve al objeto de estudio como algo manipulable, cuantificable ya que al ser una persona o un grupo de personas no podemos pensar que tratamos con fenómenos maleables. En esta investigación las perspectivas humanas fueron valiosas pues no se buscó una explicación total y general para todos los problemas, en el caso de la educación artística infantil resulta una herramienta valiosa dentro de la educación formal básica ya que las

experiencias proporcionadas por la pedagogía artística afectarán directamente a otras áreas de su trayectoria escolar, logrando potencializar las capacidades y habilidades para enfrentarse a nuevas situaciones que se le presenten a lo largo de su vida.

Pero también se tiene que aceptar que un taller como el propuesto no podrá solucionar todos los problemas educativos presentados por los niños, es más bien una propuesta a una problemática, ya que para solucionar tantos problemas en la población es necesario un esfuerzo en conjunto de padres, docentes, directivos y alumnos.

Para lograr avanzar en la resolución de las necesidades educativas es menester poder describir la problemática; por lo que la investigación descriptiva fue la herramienta idónea en la elaboración del actual estudio. Cuyo objetivo es llegar a conocer la situación predominante de la educación artística mediante la descripción de actividades y procesos.

Los estudios descriptivos no son rígidos pues dependen de la subjetividad de la situación y las personas a estudiar. Su objetivo es enumerar y clasificar los estudios documentales que se relacionan con el problema específico a tratar en ésta labor de investigación. Dentro de los estudios de investigación descriptiva, se utilizó la investigación documental, cuyo objetivo es enumerar y clasificar los estudios documentales que se relaciona con el problema específico a tratar en ésta labor de investigación.

La información obtenida es una comparación entre el nivel existente y el considerado óptimo en una educación artística que permita a los de primer y segundo grado de la primaria lograr una integración de las habilidades motrices, cognitivas y socioafectivas, potenciando en los niños un desarrollo completo. Para lo cual el taller es sólo un intento dentro del área artística; pues se ha observado que la educación artística en el nivel básico se encuentra relegada, la prioridad son materias de matemáticas y español, si queda tiempo se dedica a actividades artísticas; por otra parte, los docentes carecen de preparación especial en el área agregando, que no existen profesores específicos en el tema para este nivel de la educación formal básica. Aunado a esto tenemos que, el acercamiento a las

vivencias sensoriales artísticas no es para el común de la población infantil que acude a la escuela y el acceso que se tiene a la cultura es por medio de la escuela ya que los espacios alternativos de educación a la que es obligatoriamente proporcionada por el Estado no son de lo más costeable y conocida por los padres o tutores de los escolares.

En otras palabras ésta metodología nos llevó a:

- Fundamentar teóricamente la intervención orientadora en la educación.
- Señalar el proceso del alumnado de los primeros dos años de la educación primaria.
- Caracterizar a la educación artística infantil.
- Realizar una propuesta de taller con vistas a una sensibilización hacia el área artística de la educación infantil.

CONCLUSIONES

La formación pedagógica permite, entre otras cosas, conceptualizar y enmarcar teóricamente los problemas educativos que se inscriben en la realidad de los sujetos. A pesar de la ambigüedad del objeto de estudio de ésta se cuenta con materiales y fundamentos que permiten al pedagogo encarar a los problemas desde soluciones conceptuales llevadas a la práctica. En este punto es donde se encuentra la complicación, pues los ambientes, contextos y entornos donde se interviene presentan situaciones reales con personas reales que muchas veces no son presentados en líneas de texto.

Elaborar una propuesta como la actual, represento la capacidad de identificar un problema específico y concreto; enmarcarlo teóricamente para fundamentar una alternativa de acción. Aunado a esto la posibilidad de aterrizar la propuesta desde prácticas educativas reales dadas desde actividades didácticas específicas que posibilitarían la solución del problema detectado. Entonces la significatividad del proyecto está dada por las complicaciones del trabajo y la inicial ambición de la propuesta puesto que al finalizarlo se cae en cuenta de las grandes aspiraciones que se tienen para resolverlo y la situación real de solución.

Para llevar a cabo el presente trabajo de intervención educativa desde la orientación escolar, resulto imprescindible abordar teóricamente a la orientación escolar en el apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje centrada más en los individuos involucrados que en la currícula, pues de ser necesario ésta se adaptará a aquellos y es justo aquí en donde la propuesta de educación artística tiene su trascendencia pues con ella se pretende establecer un equilibrio entre los planteamientos cotidianos del aula y actividades lúdicas que permitan a los destinatarios dar cuenta de la relevancia de su cotidianeidad y las impresiones afectivas que tengan de ésta.

También fue necesario conocer un poco más de cerca a los niños de seis y siete años desde las diferentes áreas de desarrollo y planteamientos teóricos, para adecuar las actividades al nivel de éstos. Todo esto con el fin de ofrecer una respuesta real y viable a una problemática detectada, sin miras de ofrecer la solución universal.

El reto que represento la elaboración se concluye en la medida de la concreción de una trayectoria pedagógica que trascienda en la posible solución al problema de la educación racionalista. Así mismo espera encontrar en los lectores un reto y posibilidad ante una situación educativa específica.

BIBLIOGRAFÍA

Álvarez R., V (1994) *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.

Aymerich, C y M. et. al.(1979) *Expresión y arte en la escuela*. Barcelona: Teide
TOMO I. La expresión en la escuela primaria. La expresión oral.
TOMO II. La expresión musical. La expresión como auxiliar didáctico.

Best, J.(1978) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Morata.

Bisquerra A., R (1998). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*.
Barcelona: Praxis.

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. (1980) *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.

Ehrenzweig, A. (1976) *Psicoanálisis de la percepción artística*. Barcelona: Colección comunicación visual Gili.

Erikson, E. (1976) *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme.

Gordillo M. (1986). *Manual de orientación educativa*. Madrid: Alianza 1986.

Gordon, I. (1969) *El maestro y su función orientadora*. México: Hispanoamérica.

Gowan, J. (1976). *Implicaciones educativas de la creatividad*. España: Anaya.

Guerrero A. (1966) *Importancia de la música en la educación integral*. Tesis para obtener el título de maestra especializada en la educación musical escolar: México.

Martínez, M (2002) *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson

Orta, G. (1946) *Problemas de la educación artística en México*. Ponencia presentada el Primer Congreso Nacional de Trabajadores de la Educación, publicaciones de la Sección X del S.N.T.E.: México.

Pacheco Colín Ricardo "El trabajo infantil en el INBA" en *La crónica de hoy*, México 20 de diciembre del 2002.

"La educación musical está absolutamente descuidada" en *La crónica de hoy*. México, 20 de diciembre de 2002.

Papalia, D. et. al. (2005) *Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia*. México: Mc. Graw Hill.

Piaget, J. (1975) *Seis estudios de psicología*. México: Ensayo seix barral.

Rivas, F (1998) *psicología vocacional: enfoques del asesoramiento*. Madrid: Ediciones Morata.

Secretaría de Educación Pública (2000). *Taller de exploración de materiales de educación artística*. México: SEP

Travers, R. (1971) *Introducción a la investigación educacional*. Argentina: Paidós.

Velaz Mu. (2002). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos, programas y educación*. Málaga: Aljibe.

Vigotskii, L. (1998) *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*: Madrid.

Waisburd, G (1997). *Expresión plástica y creatividad. Guía didáctica para maestros*. México: Trilas.

<http://buscon.rae.es/drael>

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/dirrseed.html>

http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/edu_art.pdf

<http://www.conservatorianos.com.mx/4aleman.htm>

http://www.ensonora.edu.mx/plan_estudios/Programas/5LEP/eart2.pdf