

Gobernador
Dr. Pablo Verani

**Presidente Consejo Provincial
de Educación**
Oscar Machado

Vocales
Elsa Ramirez de Lobo
Artemio Godoy
Virginia Tomassini

Directora General de Educación
A. Beatríz Arias de Lavayén

Directora de Nivel Inicial
Cristina Diomedi

EQUIPO DE TRABAJO

**Secretaría Técnica de
Gestión Curricular**

Coordinación General
Nora Violeta Arbanás

Asistencia Técnica
Alicia Lucino de Bertoni

Colaboración
Sergio Galván
Ana Caro

**Tipeado,
Diseño y Diagramación**
Analía Romero

**Consejo Provincial
de Educación 1998**

Indice

*«Socialización de
experiencias docentes»*

	Pág.
Introducción	3
Fundamentación	4
Situaciones de enseñanza	7
Actividad 1	
Actividad 2	
Actividad 3	
Actividad 4	
Actividad 5	

**Elaboró este documento:
Susana Cassina de Anzorena**

«La acción didáctica debe partir del bagaje de los conocimientos previos del alumno, pero no para quedarse en este punto, sino para hacerle avanzar mediante la construcción de aprendizajes significativos en el sentido que marcan las intenciones educativas. Para que ello sea posible se requiere que el maestro conozca dichas intenciones y los contenidos a que se refieren, que conozca también la competencia de los alumnos para abordarlos y que sea capaz de aproximarse a la interpretación que éstos poseen para llevarlos progresivamente hacia lo que establecen las intenciones educativas. En definitiva se hace necesario que el profesor intervenga activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en la fase de planificación y organización del mismo como en lo que refiere a la interacción educativa con los alumnos»

Coll- Solé

Esta intervención activa en el proceso de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje debe contemplar como mínimo tres «aspectos: - las características de los contenidos objeto de enseñanza y las intenciones pedagógicas correspondientes,

- la competencia de los alumnos para abordarlos y
- los distintos, enfoques que es posible adoptar para facilitar la atribución de sentido y de significado a las situaciones y contenidos de aprendizaje.

La dialéctica que se instaura entre “el saber”, “el maestro”, “el alumno” y “la institución” en una clase o en un conjunto de ellas, puede ser analizada a priori a partir de ciertos interrogantes de base:

- ¿cuál es el conocimiento (o los) que el maestro quiere que sus alumnos alcancen?
- ¿cuál es la organización de la clase que se propone? ¿a qué es atribuible ?
- ¿tiene la situación momentos diferenciados en cuanto al trabajo de los alumnos? ¿cuáles son ?
- ¿perniten los mismos una evolución de las posibles concepciones de los alumnos? ¿ por qué?
- ¿es posible prever rectificaciones, en el desarrollo de las mismas, en función de ciertos obstáculos (bloqueo general, uniformidad de procesos , etc.) ?
- ¿son problemas los que deben resolver los niños? ¿ por qué?
- Las consignas ¿dicen lo que el alumno debe hacer para resolverlas ?
- ¿están planteadas como para que aparezcan conflictos ?
- En las consignas ¿se determina cómo se verifica que el problema se resolvió?
- ¿se establece, un cierre para la actividad donde se debate lo realizado?
- ¿qué intervención puede realizar el maestro en cada situación?

- ¿qué papel juega en la validación del trabajo del alumno?
- ¿qué queda a cargo de los niños en la situación (elección de. los materiales, los procedimientos, búsqueda de información, organización, etc.)?
- ¿qué es lo mínimo que necesita saber un alumno para poder involucrarse, en la resolución de la situación?
- ¿cuáles son los posibles procedimientos de los niños ?
- ¿tienen la posibilidad de equivocarse? ¿ pueden rectificar procedimientos?

Este análisis que anticipa la práctica de aula, de la posibilidad de generar sistematizaciones que son reveladoras sobre todo del conocimiento que el docente posee acerca de, los contenidos de la enseñanza y además de su capacidad para distribuirlos y secuenciarlos teniendo en cuenta la lógica interna del conocimiento en cuestión y la competencia de los alumnos .

Un ejemplo que se socialice para la reflexión y el análisis es el siguiente trabajo de, planificación realizado para el eje temático «Espacio» elaborado por las docentes María de los Angeles Testa, Claudia Marina Castro, Mariela Castañeda, María Angélica Tasso y María Angélica Ruíz de la ciudad de General Roca.

Cabe aclarar que el mismo fue presentado como cierre de una instancia de perfeccionamiento efectivizada en el año 1997.

Fundamentación

Esta sección se inicia con el encuadre didáctico del campo de conocimiento de la matemática, y el mismo contempla:

- la imagen actual de la matemática en la cultura...

«Considerando que una actividad matemática constructiva favorece el desarrollo y la adquisición de capacidades cognitivas generales y que además contribuye al desarrollo de otros aspectos de la actividad intelectual, como la intuición, la capacidad de análisis y crítica, la creatividad, es que, valoramos la **finalidad formativa** del aprendizaje que este Campo de Conocimiento promueve.

Por otro lado, la propuesta que, se ha elaborado, subraya el **valor instrumental** de la Matemática por cuanto pretende desarrollar el conocimiento matemático como herramienta auxiliar para interpretar, respetar, explicar y predecir situaciones reales del mundo natural y social en el que vivimos. Las situaciones propuestas favorecen la utilización del conocimiento matemático en situaciones que lo hacen contextualizarse dentro de otra

Área -de la Expresión-, como lo es la Educación Física.

Se rescata además el valor social del conocimiento matemático, en tanto éste posibilita la comunicación y se constituye en un lenguaje , con sus peculiaridades.»

- cuál es el rol del problema en una concepción de enseñanza - aprendizaje socio-constructivista

« La presente planificación intenta partir de **situaciones** reales, en las cuales los contenidos matemáticos puedan impregnarse de sentido y convertirse en herramientas válidas para dar solución a ellas. Concebidas las situaciones como **problemas** que conlleven a involucrar efectivamente a los niños, éstos son presentados en contextos cotidianos, situaciones lúdicas que incluyen diferentes momentos, combinando actividades libres y exploratorias con otras más dirigidas o controladas. Se pretende ofrecer oportunidades diversas, para que los niños en un clima propicio se sientan motivados para explorar, probar, cambiar, expresar ideas, explicitar hipótesis y corroborarlas, anticiparse, corregir errores, confrontar opiniones, validar respuestas, etc.»

- cómo se toman en cuenta los conocimientos de los alumnos...

«Respetando las concepciones espontáneas del alumno, se lo estimula a mejorar sus ideas o los métodos aplicados, enfrentándolo a situaciones en las cuales aquellas son puestas a prueba y según su utilidad, practicidad y alcance, sean rechazadas, retomadas o ampliadas, formando nuevas concepciones.

Aquí el maestro se apoya en las actividades del alumno, en sus producciones personales y grupales, en sus acciones y expresiones para contribuir a la evolución del conocimiento de todos».

- cómo se eligen las situaciones de enseñanza...

«En cuanto a las situaciones de aprendizaje, se ha intentado organizarlas de modo tal que éstas adquieran diferente naturaleza, a saber: de acción, de formulación, de validación y de institucionalización».

Continúa con la presentación del encuadre didáctico del eje temático «Espacio», encuadre que contiene en sus consideraciones:

«El niño necesita con urgencia ensayar y construir en su mente un modelo del mundo circundante que le permita, por lo menos, prever el curso, que seguirá ese mundo, prepararse para enfrentarlo, moverse y proyectarse con libertad dentro de él. Debemos ayudarlo a organizar mejor ese modelo y también ampliarle en la medida de sus posibilidades su

- los tipos de situaciones elegidas para desarrollarlo..

«Las situaciones propuestas, consideran diferentes momentos:

- de **exploración** de espacios, de indagación de las relaciones espaciales entre objetos, de búsqueda de diferentes posiciones y ubicaciones corporales respecto de objetos;
- de **realización**: ejecución de acciones concretas con objetos, manipulación de elementos, juegos corporales y espaciales, construcción de itinerarios;
- de **producción**: los alumnos deben reproducir la combinación de objetos considerando su disposición espacial;
- de **descripción**: los niños formulan observaciones sobre los distintos objetos, los describen, se refieren a sus posiciones relativas, las comentan, describen ubicaciones, se apoyan sobre puntos de referencia, elaboran códigos y los interpretan;
- de **construcción**: diseñan nuevas posibilidades de combinaciones espaciales entre objetos, elaboran recorridos, circuitos y trayectos.»

- los antecedentes que se requieren para su puesta en funcionamiento...

«La propuesta se encamina a aprovechar las concepciones espontáneas del espacio y partiendo del espacio práctico que el niño ha construido, favorecer la progresiva y gradual constitución del espacio representado; se intenta pues, rescatar las experiencias que la vida le ha proporcionando, ampliando ese proceso de desarrollo, ya sea enriqueciendo el campo de las situaciones espaciales, variando su alcance o graduando las dificultades.

El ámbito de las relaciones espaciales está presente. en casi todas las experiencias del niño, dando lugar a un espacio dinámico, donde la acción y el pensamiento van haciendo su obra. Para el niño su realidad espacial va siendo conocida a partir de una suma infinita de «grandiosas pequeñeces» en las que él va tomando parte con su cuerpo y con su mente.»

- la evolución de los conocimientos que se espera...

«La progresión que se espera se relaciona con la posibilidad que los conocimientos evolucionen de manera tal que el niño vaya ajustando, ordenando y organizando todo lo que ha ido conociendo acerca del espacio que lo rodea,, implicado en situaciones en las que debe ubicarse y orientarse, desarrollando así posibilidades de control del espacio físico,

La evolución deseable comprendería el **progresivo dominio del espacio**, desde el descubrimiento de relaciones espaciales hacia la construcción de las primeras nociones topológicas; desde el establecimiento de relaciones espaciales en sí mismo y en los obje-

tos, hasta el reconocimiento de relaciones espaciales entre los objetos, desde la exploración del espacio sin desplazamientos hasta la inclusión de desplazamientos con o sin cambios de direcciones y sentidos, con o sin puntos de referencia, desde expresar gráficamente **su** interpretación de situaciones espaciales, hasta organizar el espacio gráfico; desde el uso del lenguaje informal para referirse a cuestiones espaciales hasta su ajuste y la construcción significativa del lenguaje espacial.

Situaciones de enseñanza

Esta sección está conformada por cinco situaciones de enseñanza con sus respectivos análisis didácticos

No existe en la planificación referencia alguna a la posibilidad de que las siguientes situaciones prescriban un orden para su tratamiento. Con el espíritu de respetar la propuesta de las docentes se realiza una copia fiel de la misma y se incluye, a título de observaciones, algunas consideraciones respecto a su secuenciación.

Actividad 1

Propósitos:

Favorecer la exploración activa del espacio, ejecutando diferentes acciones con diferentes objetos para indagar distintas posibilidades de ubicación de sí mismos con respecto a aquellos.

Ofrecer oportunidades para descubrir, **comparar** y graficar distintas posiciones y ubicaciones vivenciadas con su cuerpo con relación a los objetos, para expresar sus concepciones espontáneas del espacio.

Materiales requeridos:

Elementos utilizados en las clases de Educación Física.: colchonetas, aros, neumáticos, sogas, sábanas, etc.

Hojas, lápices negros.

Organización de la clase:

Los elementos se disponen distribuidos sobre el piso de la sala o galería, distantes entre sí. El grupo se halla enfrentados a éstos. La cantidad de elementos debe resultar suficiente, como para que puedan ser utilizados simultáneamente por uno o más niños según características de los objetos.

Consigna:

«Dejé en el piso varias cosas que Uds. usan en Educación Física. Van a elegir alguna de ellas para probar que se puede hacer con ellas. No pueden cambiarlas del lugar en que están, pero si pueden moverse Uds.»

Se permite, a los niños intentar diferentes acciones con los objetos y ocupar distintas posiciones respecto de ellos.

El Maestro puede luego, ir siguiendo algunas posiciones, o dirigir la observación hacia alguna que alguien haya probado: «¿alguien puede meterse debajo? , ¿arriba sin caerse? ¿En medio? etc. Sus intervenciones consisten en estimular la mayor cantidad posible de ubicaciones o en hacer ensayar otras ya efectuadas con elementos nuevos. También coordinará el intercambio para que los niños tengan acceso a un número variado de objetos.

Pasado el período de exploración y según el interés puesto de manifiesto para continuar o no la indagación se propone a los niños graficar lo hecho

«Ahora cada uno va contar con un dibujo lo que más le guste del juego»

Finalmente se realiza una puesta. en común donde los chicos tienen la posibilidad de mostrar sus producciones y con ellas contar que fue lo que probaron. Comentan lo realizado, en qué elementos se podían encontrar mayor número de posiciones, cuáles resultaron más aptos para adoptar alguna posición determinada (meterse abajo, subirse, colocarse adentro, etc.)

Observación:

La primera fase de esta situación es la que en la fundamentación está caracterizada como de exploración de espacios, de indagación de relaciones espaciales entre objetos, de búsqueda de diferentes posiciones y ubicaciones corporales respecto de objetos.

La representación solicitada con posterioridad ya excede a estos objetivos.

Actividad 2

Propósito:

Generar situaciones que favorezcan la descripción de ubicaciones y relaciones espaciales entre objetos, elaborando, ilustrando e interpretando mensajes orales que contengan datos espaciales.

Materiales requeridos.

Los mismos que en la actividad anterior. Un grabador.

Organización de la clase

Los niños conforman dos grupos. Los materiales se encuentran a la vista de todos.

(Se espera que en las clases de Educación Física los niños hayan tenidos oportunidad de recorrer distintos circuitos).

Consigna

- al grupo 1- *«Con éstos elementos el otro grupo va a preparar un circuito para Uds. Antes Uds. tienen que ponerse de acuerdo en cómo quieren que esté armado, así uno de Uds., se lo pide.»*
- al grupo 2- *“El otro grupo va a pedirles a Uds. que les armen circuitos para ellos, presten atención al pedido porque tienen que hacerlo de ese modo»*

Cuando el grupo 1 ya acordó como quiere el circuito designa un vocero para formular el pedido. Antes de que éste lo haga, se les comenta a todos que el pedido va a ser grabado.

En primer lugar se permite que el grupo 2 arme el pedido tal como lo escuchó, y el grupo 1 evalúa lo ejecutado. Se lo considera correcto o no se cuestionará a los grupos *¿cómo saben que está bien?, ¿están seguros de que no lo pidieron así?, ¿cómo podemos saberlo?, etc.*

Si no surgiera se sugeriría apelar a la grabación, como un recurso que posibilita la validación. En primera instancia se recurriría a ella una vez que el circuito esté finalizado para evaluarlo, pero podría ser aportada en caso de que el grupo que lo arma, no pueda recordar ciertos datos y ello le obstaculizara la ejecución.

Los roles de los grupos se invierten y se repiten las operaciones anteriores, finalizada cada una de las ejecuciones, observadas y evaluadas, discutidas y corregidas en los casos que así lo consideren, son transitadas libremente por cada grupo.

Para finalizar se realiza una puesta en común, se comentan logros y dificultades, *¿cuáles mensajes resultaron claros y cuáles no?, ¿por qué?, ¿cómo deberían mejorarse?, ¿qué palabras creen que deberían haberse cambiado?, ¿qué quiso decir el grupo...cuándo dijo...? etc.*

Variable:

Se realiza **una** actividad **similar** sólo que, no se utiliza la grabación. Aquí el debate final se centra en proponer alternativas para suplantar la grabación con otros recursos.

*«¿Cómo podríamos hacer **para no olvidar el pedido** y **para estar seguros de que lo hicimos bien?**»*

Actividad 3

Propósito:

Propiciar la representación gráfica de las relaciones espaciales entre objetos para producir, codificar y decodificar mensajes «escritos» que incluyan datos espaciales.

Materiales requeridos:

Los mismos que en las experiencias anteriores. Papel afiche, fibras.

Organización de la clase:

La clase se encuentra dividida en dos grupos. Los elementos se sitúan frente a los niños.

Consigna

- al grupo 1- *Uds. van a ponerse de acuerdo como quieren el circuito que el otro grupo va a armar para Uds. Cuando lo hayan decidido se lo van a pedir con un dibujo.*
- al grupo 2- *«El otro grupo va a mandarles a Uds. un dibujo pidiéndoles el circuito que quieren. Cuando reciban el mensaje lo van a armar viendo el dibujo.»*

Una variante podría ser que los pedidos se realizaran en forma simultánea de modo que, al finalizarlos sean intercambiados y los dos grupos al mismo tiempo se aboquen a la tarea de construir.

Al finalizar se **comenta** lo realizado, los logros, *«las dificultades, los obstáculos con los cuáles se encontraron, por qué, qué datos resultaron confusos, cuáles conducirían a más de una interpretación, por qué, en qué casos el error provino del mensaje y en cuáles de su interpretación, cómo se solucionarían los problemas planteados, etc.»*

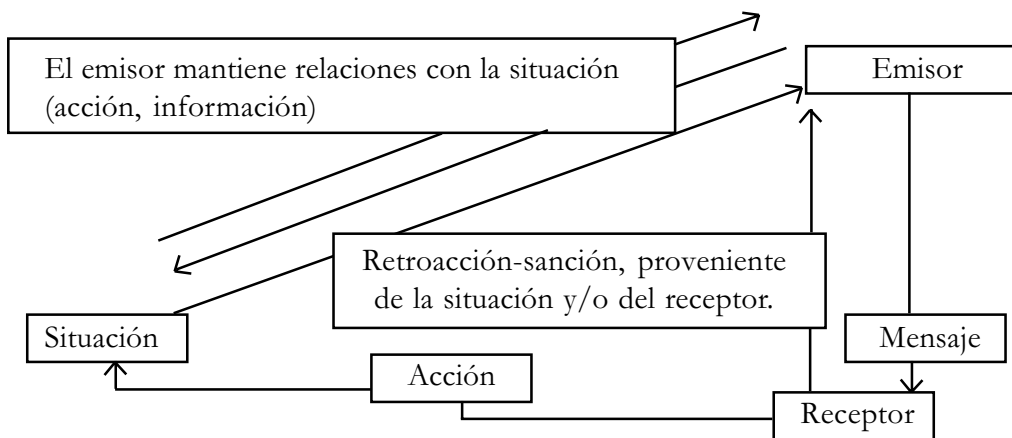
Variable:

Sugerir el diseño de disposiciones **no** lineales circulares, en zig zag, con cruces, etc,

Observación:

Las actividades 2 y 3 son situaciones de comunicación, en el curso de las cuales el alumno intercambia con una o varias personas, informaciones expresadas en un lenguaje (oral o escrito) que será el objeto de estudio: «*..descripción de ubicaciones y relaciones espaciales entre objetos.. ... representación gráfica de las relaciones espaciales entre objetos..*»

Este tipo de situaciones permite al sujeto explicitar sus modelos y dialécticamente poner a punto su formulación con la ayuda de signos, códigos y reglas. Esta dialéctica Brousseau la categoriza como propia de las **situaciones de formulación.**



Actividad 4

Propósito:

Favorecer la representación gráfica de ubicaciones del sujeto respecto de los objetos, construyendo, codificando y decodificando mensajes que involucren posiciones en el espacio.

Materiales requeridos:

Los elementos de Educación Física de las actividades anteriores. Carteles para completar, fibras.

Organización de la clase:

Los niños conforman dos grupos.

El primero de los grupos arma con los elementos un circuito y acuerda cómo recorrerlo, es decir, deciden qué acciones se realizarán en cada sector y qué ubicaciones se adoptarán respecto de cada elemento.

El grupo 2 se halla ubicado distante del 1, de manera que no puedan ver qué hace el grupo 1. Cuando el grupo diseñó el circuito y ya acordó cómo habrá de ser recorrido, dejará el mensaje para el grupo 2. Para ello indicará en cada cartel la ubicación que deben adoptar en cada elemento. El grupo 2 en esta oportunidad no debe reconstruir el circuito; lo que debe hacer es reproducir los movimientos realizados por el grupo 1, guiado por los mensajes escritos que van encontrando.

Consignas

- al grupo 1-: *«Uds. van a armar un circuito usando la mayor cantidad de elementos posible. Cuando esté listo van a ponerse de acuerdo en cómo pasar por él (en qué parte hay que pasar por arriba, dónde hay que pasar por abajo, en qué elementos hay que ubicarse adentro, etc). Después que Uds. lo recorran, van a prestárselo al otro grupo, pero para que ellos lo recorran de la misma manera. Para eso van a anotar en cada cartel que estará al lado del elemento correspondiente - el mensaje de cómo hay que usarlo.»*
- al grupo 2-: *«Cuando el grupo 1 les avise van a ir hasta el circuito que están armando y van a recorrerlo igual a cómo lo hicieron ellos. La única que pueden preguntar es dónde comienza pero el resto de las pistas las van a encontrar en los carteles, para saber qué hay que hacer allí.»*

El Maestro coordina los intercambios dando oportunidades a los grupos, tanto para efectuar observaciones como para validar respuestas y confrontar opiniones o interpretaciones.

Los roles se intercambian entre los grupos. Para finalizar, se realiza una puesta en común, se comentan los logros y dificultades, si se cometieron o no errores, en qué residieron, por qué, cómo podrían solucionarse los problemas surgidos.

Observación:

En términos de complejidad esta situación debiera anteceder a la actividad 2 y 3 , en virtud de que estas últimas exigen al alumno anticipar un circuito que no es posible controlar empíricamente , pero del cual se pueden efectuar formaciones respecto a la probable ubicación de los objetos que lo integren , y realizar gráficos que lo representen.

La puesta en funcionamiento de esta actividad en varias sesiones permite la construcción de un lenguaje adaptado a la situación, y también puede generar discusión sobre las representaciones que son necesarios elaborar. Desde este punto de vista estos elementos se constituyen en antecedentes muy valiosos para enfrentar las situaciones antes descriptas.

Actividad 5

Propósitos:

Ofrecer oportunidades para situarse y ubicarse en espacios amplios, utilizando para ello puntos de referencia que contribuyan a orientarse en ellos. Favorecer la interpretación de mensajes gráficos que incluyan datos espaciales referidos a las ubicaciones de los objetos y a desplazamientos.

Materiales requeridos:

(Variantes 1 y 2): Similares a los de las actividades anteriores, pudiendo incluir algunos nuevos - cajas, bolsas, latas, etc.-

(Variante 3) elementos de uso diario en actividades cotidianas pertenecientes a diferentes sectores del Jardín.

(en ambas) : una banda plegada para cada equipo que contenga tres dibujos:
■ el primero hace referencia a un lugar del Jardín, mediante la representación de un objeto fijo de ese sector (por ej., una piletta para referirse a la mesada de la sala; un tobogán para el patio de juegos; un árbol, una cocina, un perchero, etc.);

■ el segundo hace referencia a un objeto que deberá buscarse allí entre otros;

■ el tercero indica la posición en que deberán ubicarse para realizar una acción.

El número de «libritos-guía» dependerá de la cantidad de equipos «buscadores» que se decida.

Organización de la clase:

La clase puede estar dividida en varios grupos, todos «buscadores», cada uno su con librito-guía correspondiente o bien puede dividirse en tres grupos «buscadores» y tres grupos que los acompañan y observan (en este caso luego se invierten los roles).

Los objetos que serán buscados no se encuentran a la vista de ninguno de los grupos.

Antes de comenzar el recorrido la maestra entrega los «libritos» a los grupos y los invita a realizar una búsqueda de tesoros. Antes de partir los grupos observan las guías y comentan qué utilidad tendrán en el juego, sin explicitar su interpretación aún.

Variante 1:

Todos los grupos buscan simultáneamente, sólo observan la guía en la partida. De regreso cotejan con ella dónde fueron, qué buscaron, qué hicieron y formulan las observaciones que correspondan.

Si encuentran que la actividad quedó incompleta pueden realizar la siguiente búsqueda llevando la guía.

Consigna:

«Miren el librito y cuando estén listos empiecen la búsqueda. Cuando todos terminen nos volvemos a encontrar acá para contar que hicieron».

Al finalizar por turnos, comentan qué debían hacer, qué entendieron y qué no entendieron de la guía, qué problemas tuvieron, si encontraron o no el tesoro, qué dificultades tuvieron, si la interpretación fué o no compartida por el grupo, etc.

Variante 2:

Tres grupos reciben la guía y serán los «buscadores del tesoro», para cada uno de ellos se designa un grupo de «observadores» que los acompañarán, pero que no intervendrán en la toma de decisiones del equipo que busca.

Consigna:

«Los buscadores del tesoro van a salir y van a ser acompañados por un equipo que se va a fijar en que hacen y cómo lo hacen. Cuando regresemos nos van a contar que pasó»

Los grupos que buscan ejecutan la tarea simultáneamente, acompañados por los observadores. De regreso al punto de partida el grupo que observó

opera de vocero y comenta al resto qué debían hacer los buscadores, cómo lo hicieron, si hubo o no problemas. El grupo que buscó puede justificar sus ejecuciones y valerse de la guía para ello. Como el resto de los grupos no pudo ver lo realizado por los demás el debate puede centrarse en cómo comprobar si las observaciones realizadas y los errores señalados fueron tales. La guía puede ser observada al inicio y retenida luego por los «observadores» o bien llevada por los «buscadores».

Variante 3

Los libritos contienen representaciones de objetos de uso diario en el Jardín ya no se trata de objetos colocados intencionalmente en determinado lugar y ellos deben ser dispuestos en determinada posición (por ej.: una jarra, una cuchara y una panera; la cuchara dentro de la panera y ésta colocada encima de la jarra).

Consigna:

«El tesoro encontrado va a tener que ser acomodado como lo indica el librito»

El grupo de «buscadores» regresa al punto de partida con los objetos encontrados y es allí donde arman la disposición de éstos. El debate se centra en opinar sobre qué indica la guía, qué hizo el equipo y cómo lo hizo. El docente interviene preguntando «¿era eso lo que se pedía?, ¿por qué?».

Esta actividad puede prolongarse ampliando recorridos, agregando nuevas «pistas» que conduzcan a más sitios, los libritos pueden estar diseñados por los grupos para intercambiarlos por otros, pueden reducirse los espacios limitando la búsqueda a las dependencias del Jardín sin incluir el patio, al espacio de la sala, al Rincón de la Casita etc. haciendo que surja la necesidad de incluir nuevos puntos de referencia.

Posteriormente podrían complejizarse los recorridos y los gráficos para iniciarlos en la confección , lectura e interpretación de una suerte de «planos».

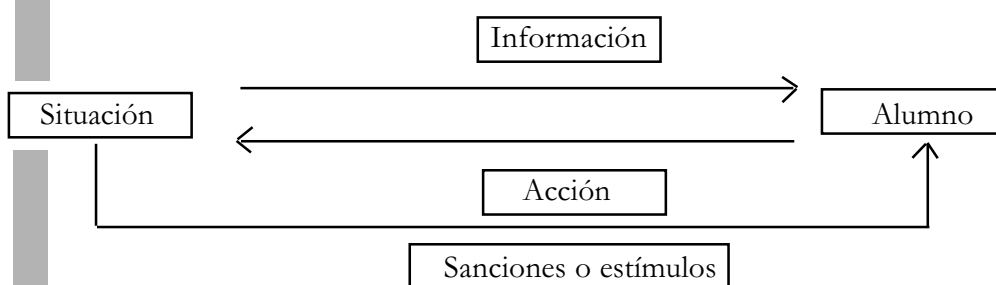
Observación:

En este caso el alumno está enfrentado a una situación que presenta ciertas características:

- su solución es el conocimiento esperado *«situarse y ubicarse en espacios amplios .. utilizando puntos de referencia...»*, *«Interpretar mensajes gráficos ... referidos a ubicaciones*

de objetos y desplazamientos»

- para involucrarse en ella, el alumno debe poseer ciertos modelos implícitos de acción (en relación a esos saberes) más o menos perfeccionados que son los que le permitirán tomar decisiones,
- la situación devuelve al alumno informaciones sobre su acción , información que le permite juzgar su resultado y ajustarlo, sin que sea necesaria la intervención de la maestra *«encontrar el objeto es para el alumno sinónimo de haber resuelto el problema y éste control es independiente de la intervención docente;*
En cambio la validez de los procedimientos es de control más difícil, sobre todo si la situación ha resultado exitosa como producto del azar o por una compensación de errores»



Esta dialéctica alumno situación, se desarrolla con sucesivos ensayos y errores; en tanto que las informaciones que la situación devuelve son percibidas por el alumno como verdaderas sanciones o estímulos a su acción.

A partir de este diálogo que se instaura entre el alumno y la situación, el sujeto da sentido al conocimiento puesto en juego, conocimiento que empieza funcionando como modelo implícito pero que en el transcurso de la situación adquiere validez empírica.

Brousseau cuando se refiere a estas situaciones las denomina **situaciones de acción** (por el hecho que en ellas no es necesario hacer explícito los modelos puestos en funcionamiento).

En la actividad que nos ocupa hay lugar para que los alumnos efectúen formulaciones respecto a sus acciones, pero vale la pena hacer la aclaración que éstas no son elegidas por la situación sino que son impuestas por el docente al requerir efectuar un debate sobre lo realizado.