



PÁGINA EDUCATIVA

SUPLEMENTO DOCENTE DEL PERIÓDICO CONSUDEC

SANTILLANA

Pág. 4

¿Qué entendemos por metacognición? Conceptos teóricos y funcionalidad didáctica. EGB 3.

El de la metacognición es un tema poco incorporado aún al discurso pedagógico pero fundamental para renovar las prácticas en el aula. Por lo general, a los alumnos no se les enseña en forma metódica qué deben hacer, cómo y por qué. Conocer de qué se trata la metacognición puede ser un camino para modificar la forma de enseñar y lograr cambios en el modelo de aprender.



RINCÓN ACTIVO

Pág. 2

¿Qué puede hacer la escuela para transmitir confianza y autoestima?

Los temas de la violencia e inseguridad en la escuela –emergentes de la difícil situación social que nos toca atravesar– imponen la necesidad de desarrollar, tanto en los alumnos como en los docentes y la comunidad educativa en general, la capacidad de superar las instancias adversas y enfrentarlas lo mejor posible: a esto se alude, entre otros conceptos, cuando se habla de resiliencia.



TALENTOS PARA LA VIDA

Pág. 10

xxi Siglo de la Responsabilidad

Continuando con nuestro programa referente a la Responsabilidad, y también a instancias de instituciones escolares, presentamos un proyecto para la enseñanza en valores en el nivel inicial. Consideramos muy propicia esa etapa etaria para incentivar en los niños valores y buenos hábitos y comenzar a formar los responsables ciudadanos del futuro. Presentamos, además, el concurso de Talentos de Navidad.





Dr. Jorge A. Ratto
Director EGB. Escuela Argentina Modelo



Ana María Samaniego
Rectora Liceo Comercial Nº 3 "José M. Estrada"
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

¿Qué puede hacer la escuela para transmitir confianza y autoestima?

¿Qué puede hacer la escuela cuando abundan los problemas vinculados con la violencia y la seguridad? ¿Qué puede hacer la escuela cuando llegan niños y jóvenes con padres desempleados por largo tiempo o de hogares con procesos de deterioro social y dificultades para definir proyectos de futuro?

Frente a los problemas sociales crecientes, resulta imprescindible que la escuela despliegue todo su potencial y los recursos que tiene a su alcance para lograr una comunidad educativa inclusiva, donde se fortalezca la capacidad interna de cada persona para superar las difíciles situaciones que le toca o le tocará vivir. Esto requiere pensar en términos de **resiliencia**.

Con la intención de promover algunas reflexiones al respecto, presentamos en este artículo una síntesis del libro *Resiliencia en la escuela*, de Henderson y Milstein, publicado por Paidós.

El concepto de resiliencia

El concepto de resiliencia alude a la capacidad que muestran algunas personas para sobreponerse a situaciones traumáticas frente a las cuales la mayoría no puede resistir.

Para Richardson y colaboradores (1990)(*) es el "proceso de lidiar con acontecimientos vitales disociadores, estresantes o amenazadores de un modo que proporcio-

na al individuo destrezas protectoras y defensivas adicionales a las previas a la disociación resultante del acontecimiento".

Para Higgins (1994)(*), es "el proceso de autoencauzarse y crecer".

Para Wolin y Wolin (1994)(*), es la "capacidad de sobreponerse, de soportar penas y de enmendarse a uno mismo".

Con respecto a lo educativo, Rirkin y Hoopman (1991)(*), dicen: "La resiliencia puede definirse como la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y de desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a un estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy".

Perfil de una persona resiliente

Las *principales características* de una persona resiliente son:

- La presencia de la idea de futuro: pensar qué va a hacer cuando salga del conflicto.
- La capacidad para relatar lo que le sucede o le sucedió.
- Autoestima y confianza para superar las situaciones.

"La resiliencia es una característica crucial para el éxito de alumnos y docentes. Todos tenemos algunas caracterís-



ticas resilientes, aunque éstas a menudo pasan inadvertidas, y es posible desarrollar más resiliencia” (Henderson y Milstein).

Por consiguiente, es necesario educar para que los alumnos sean capaces de:

- Tener un *proyecto de vida*, a partir del conocimiento de las propias debilidades y fortalezas.
- Explicar lo que sucede y priorizar la *comunicación* y la *lectoescritura*.
- Sentir que los maestros tienen *confianza* en ellos.

Estrategias para ayudar a fortalecer la resiliencia (Henderson y Milstein)

Las escuelas son ambientes clave para que las personas desarrollen la capacidad de sobreponerse a la adversidad, de adaptarse a las presiones y problemas que enfrentan y adquieran las competencias (social, académica y vocacional) para seguir adelante en la vida.

Las *principales estrategias* para mitigar el riesgo y construir la resiliencia son las siguientes:

Pasos para mitigar el riesgo

1. Enriquecer los vínculos.
2. Fijar límites claros y firmes.
3. Enseñar habilidades para la vida: cooperación, resolución de conflictos, destrezas comunicacionales, habilidades para resolver problemas y adoptar decisiones y un manejo sano del estrés.

Pasos para construir resiliencia

1. Brindar afecto y apoyo.
2. Establecer y transmitir expectativas elevadas y realistas.
3. Brindar oportunidades de participación.

Es importante desarrollar la capacidad de resiliencia en los docentes que son quienes tienen que sortear múltiples situaciones adversas y fortalecerse para enfrentarlas con el mayor éxito posible.

Bibliografía

(*) Las referencias bibliográficas de los autores cuya cita acompañamos con asterisco se encuentran en el libro de Henderson y Milstein.

Henderson, N. y Milstein, M. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

¿Qué entendemos por metacognición?

Santillana



Conceptos
teóricos
y funcionalidad
didáctica.
EGB 3

Permanentemente los educadores procuramos renovar y mejorar nuestras prácticas. Esta búsqueda se apoya tanto en el conocimiento que emerge de la experiencia áulica como en la apropiación de conceptos provenientes de las investigaciones teóricas. Promover de una manera más sistemática el desarrollo de habilidades metacognitivas por parte de los estudiantes tiene por objeto contribuir a un mejor aprendizaje.

Los fundamentos que no pueden faltar

"**Metacognición**" es un concepto discutido y aún poco claro, al que se le atribuyen diversas acepciones. La mayoría de los autores proponen dos significados diferentes que se encuentran estrechamente vinculados. Es decir, concebir la metacognición como producto o bien como proceso.

Nos referimos a la **metacognición como producto** cuando la vinculamos con el conocimiento que tenemos sobre nuestro funcionamiento cognitivo. Éste es un conocimiento declarativo, "el saber qué". Por ejemplo, saber que la organización de la información en un esquema facilita la comprensión.

Al referirnos a la **metacognición como proceso**, aludimos al conocimiento de los procedimientos de supervisión y de regulación que implementamos sobre nuestra actividad cognitiva al enfrentar una tarea de aprendizaje. Éste es un conocimiento procedimental: "saber cómo". Por ejemplo, saber seleccionar una estrategia para la organización de la información y estar en condiciones de evaluar el resultado obtenido.

La actividad metacognitiva supone la capacidad que los sujetos tenemos de planificar qué estrategias se han de utilizar en cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para afirmarlo o bien para proceder a su modificación.

Hacia 1976, John Flavell acuña el concepto de "metacognición" para referirse al conocimiento que tenemos acerca de los **procesos y productos cognitivos**.

En el planteo de Flavell, la metacognición implica el conocimiento de la propia actividad cognitiva y el control sobre dicha actividad. Es decir, conocer y controlar.

a) **Conocer** la propia cognición quiere decir tomar conciencia del funcionamiento de nuestra manera de aprender. Por ejemplo: saber que extraer las ideas principales de un texto favorece la comprensión.

b) **Controlar** las actividades cognitivas implica planificarlas, controlar el proceso intelectual y evaluar los resultados.

Para Flavell el control que una persona puede ejercer sobre su actividad cognitiva depende de las interacciones de cuatro componentes: conocimientos metacognitivos, experiencias metacognitivas, metas cognitivas y estrategias.

- **Conocimientos metacognitivos:** son conocimientos sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: las personas (saber que uno recuerda mejor palabras que números), la tarea (saber que la organización de un texto facilita o dificulta el aprendizaje del contenido) y las estrategias (saber que la realización de un esquema conceptual es un procedimiento que favorece la comprensión).

- **Experiencias metacognitivas:** son pensamientos, sensaciones, sentimientos que acompañan la actividad cognitiva. Por ejemplo: cuando sabemos que el texto leído ya lo conocíamos, o bien cuando descubrimos que no sabemos el significado de una palabra, etcétera.

- **Metas cognitivas:** se trata de las metas o los fines que nos proponemos en una u otra situación.

- **Estrategias metacognitivas.** Aquí Flavell diferencia entre las estrategias cognitivas y las metacognitivas. Las primeras, cuando se emplean para hacer progresar una actividad, y las metacognitivas, cuando la función es supervisar el proceso. La finalidad es lo que las determina. Por ejemplo, lectura y relectura son estrategias cognitivas y hacerse preguntas acerca de un texto leído para verificar la comprensión son estrategias metacognitivas porque van dirigidas a comprobar si se ha alcanzado la meta. Cabe aclarar que autopreguntarse acerca de la información extraída de un texto puede ser una estrategia cognitiva, en tanto y en cuanto apunta a incrementar el conocimiento, o bien puede ser una estrategia metacognitiva en la medida en que sea utilizada para verificar cuánto se sabe sobre la información.

En suma, el conocimiento metacognitivo desempeña un papel fundamental en cualquier actividad cognitiva. Por otra parte, el uso de estrategias cognitivas puede promover experiencias metacognitivas. Por ejemplo, al realizar un repaso sobre un tema, un alumno puede tener la impresión o sensación de haber aprendido o no un tema determinado.

Otro de los grandes aportes al campo de la metacognición, lo constituyen las investigaciones realizadas por Ann Brown (1978). Esta investigadora incluye la actividad estratégica de las personas como lo hace Flavell pero ambos autores la visualizan de diferente manera. Para Flavell las estrategias son una parte del componente cognitivo y metacognitivo. En cambio, para Brown el comportamiento estratégico ocupa un lugar central en la actividad cognitiva.

Desde esta perspectiva, la investigadora define la metacognición como el control deliberado y concien-

te de las acciones cognitivas. Las actividades metacognitivas son los mecanismos autorregulatorios que utiliza un sujeto durante la resolución de un problema o al enfrentarse a una tarea, y esto implica:

- Tener conciencia de las limitaciones del propio sistema. Por ejemplo, poder estimar el tiempo que puede llevarnos una tarea determinada.
- Conocer el repertorio de estrategias de las que disponemos y usarlas apropiadamente.
- Identificar y definir problemas.
- Planificar y secuenciar acciones para su resolución.
- Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Es necesario tener algún tipo de conocimiento y conciencia del propio funcionamiento cognitivo. Por ejemplo, si una persona no es consciente de las estrategias de que dispone, es poco probable que logre desplegarlas ante las demandas de una situación determinada.

Aquí Brown diferencia entre la *aplicación de una técnica* y el *desarrollo de una estrategia*. Se puede aplicar una técnica en forma rutinaria y mecánica sin utilizarla estratégicamente. La técnica deviene en estrategia cuando es posible determinar cuándo utilizarla, cómo y por qué.

Entonces, **la autoconciencia es el prerrequisito de la autorregulación.**

En trabajos posteriores, la investigadora distingue dos fenómenos metacognitivos: el conocimiento y la regulación de la cognición.

El **conocimiento de la cognición** es un conocimiento declarativo, explícito, verbalizable. Es relativamente estable y falible.

La **regulación de la cognición**, es considerada más inestable y dependiente del contexto y de las exigen-

cias de la tarea y más difícil de verbalizar.

Si bien las perspectivas teóricas expuestas hasta aquí presentan algunas diferencias, se pueden destacar las coincidencias. Ambos autores ponen énfasis en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias, en los mecanismos de autorregulación y en la supervisión del progreso hacia la meta.

Flavell y Brown han estudiado las limitaciones en la producción cognitiva, precisamente el fracaso de los sujetos para utilizar espontáneamente las estrategias apropiadas para implementar al recibir una indicación externa. Así como ambos autores difieren en la interpretación de cuáles son las causas de este problema, también las soluciones o las intervenciones que proponen son diferentes.

Para Flavell habría que fomentar la introspección de las experiencias cognitivas, puesto que la limitación reside en una falta de conocimiento de las variables que afectan al rendimiento en tareas que requieren de una actividad cognitiva.

Para Brown en cambio, la intervención debería focalizarse en las estrategias (entrenamiento en el dominio de éstas, pero también control).

Para cerrar

Entre los variados aspectos y diferentes perspectivas planteadas frente al tema de la metacognición, podemos destacar los siguientes puntos:

- conocer la metas que se quieren alcanzar;
- elegir las estrategias para conseguir los objetivos planteados;
- reflexionar sobre el propio proceso de elaboración de conocimientos, para comprobar si las estrategias elegidas son las adecuadas;
- evaluar los resultados para saber si se han logrado las metas iniciales.



Desde esta perspectiva, las propuestas de enseñanza que se desarrollen en el aula suponen una concepción de alumno activo, pensante, y capaz desde el punto de vista cognitivo de comprender qué está aprendiendo y cómo debe trabajar mentalmente para conseguirlo.

La investigación metacognitiva propone un cambio de mirada en las prácticas pedagógicas. Es decir, que se ponga el acento tanto en los contenidos como en el modo de lograrlos, en los procesos tanto o más que en los resultados.

La metacognición y las estrategias de aprendizaje

Podemos partir de la idea de que una *estrategia* se refiere a las *formas de trabajar mentalmente para mejorar el rendimiento del aprendizaje, son diferentes maneras de ejercer la autorregulación del aprendizaje*. En otras palabras, podríamos definir las estrategias como el conjunto de procesos cognitivos encuadrados en un plan de acción para abordar exitosamente una tarea de aprendizaje.

Si bien existen varias maneras de clasificarlas, podemos diferenciarlas en: **estrategias atencionales**, **de codificación** (repetición, elaboración, organización, recuperación), **metacognitivas** (conocimiento del conocimiento, control ejecutivo), **afectivas**.

El control metacognitivo constituye el componente procedimental que supone tanto la planificación de estrategias como la supervisión y regulación de las acciones en relación con las metas que se persiguen.

Para algunos autores, metacognición es el componente declarativo, con exclusión del componente procedimental de los procesos de regulación. Otros prefieren utilizar el término "metacognición" para referirse a lo declarativo y a lo procedimental.

¿Qué entendemos por metacognición?

Las ideas que construimos sobre el tema

En este espacio se intenta promover la autorreflexión, el intercambio y la discusión entre los colegas.

La intención es replantearse aquello que aparece sin posibilidades de modificación por tradiciones pedagógicas, por estilos construidos, por modelos incorporados, o tal vez, por desconocimiento.

Las siguientes consignas sugieren una mirada introspectiva individual para luego, llegar a una discusión grupal.

- ¿Qué espacio se ofrece, desde la asignatura, para la realización de tareas metacognitivas?
- ¿Aplica usted o intenta desarrollar sus estrategias metacognitivas cuando se enfrenta a situaciones de aprendizaje?
- ¿Implementa con los alumnos las prácticas habituales de formular preguntas del tipo: por qué, cómo, cuándo, dónde, para comprender un texto, o procura proponer otros procedimientos para que ellos evalúen y regulen la comprensión?
- ¿Cuál es la utilidad de la metacognición para la enseñanza? Realice un listado.
- ¿Cuáles son los mitos y resistencias que usted encuentra en su escuela para trabajar con propuestas que incluyan actividades metacognitivas?
- ¿Considera usted que el desarrollo de estrategias es tarea del profesor de lengua o que puede abordarse desde otra asignatura?
- Analice y discuta con sus colegas la siguiente frase: *Es difícil que las propuestas metacognitivas puedan desarrollarse con prácticas docentes estereotipadas; sí, en cambio, con docentes que actúan metacognitivamente como aprendices y como enseñantes.*



Algunas puntas para la tarea en el aula

Si el conocimiento metacognitivo, según lo planteado por Flavell, consiste en el conocimiento de las diferentes variables: persona, tarea y estrategias, desde la enseñanza se pueden proponer actividades para que los alumnos:

- 1) tomen conciencia de sus posibilidades y de sus limitaciones;
- 2) sepan qué se espera de ellos en cada tarea y con cada una;
- 3) reconozcan las características de la tarea en sí misma y de los factores que inciden en ella. Por ejemplo, que se lee más rápido en silencio que en voz alta;
- 4) identifiquen el repertorio de estrategias para saber cuáles han de utilizarse, cómo y por qué.

Por lo general, les pedimos a los alumnos que atiendan, memoricen, hagan esquemas o resúmenes; pero no les enseñamos en forma metódica qué deben hacer, cómo deben hacerlo y por qué. Podemos advertir que es necesario enseñar estrategias metacognitivas para lograr cambios en el modelo de aprender.

Es necesario que los docentes tengan una idea clara y concreta de lo que quieren que logre un chico cuando le piden que haga una tarea determinada, que sepan cómo debe trabajar el alumno para conseguir ese objetivo, que le enseñen a hacerlo y tengan recursos para comprobar que el chico sabe hacer lo que se le pide.

La enseñanza de estrategias

Para promover el desarrollo autónomo y autorregulado de estrategias específicas de determinada tarea y su transferencia a situaciones nuevas, el docente asume un rol de mediador y de guía que comenzará siendo de mayor participación y que irá decreciendo poco a poco. Los autores describen la intervención con los siguientes pasos:

1. **Instrucción explícita.** Se explican las estrategias, los pasos y las condiciones que hay que seguir para aplicarlas, los beneficios de su utilización y los criterios para evaluar su efectividad. De manera complementaria a la explicación, el profesor puede modelar la actividad que lleva a cabo durante la tarea realizando una lectura en voz alta de diferentes textos y manifestando las dificultades que experimenta para la comprensión así como el proceso para seleccionar y aplicar estrategias.

2. **Práctica guiada.** Luego, el alumno practica el proceso con la colaboración del profesor. Por ejemplo,

el docente ayuda a los alumnos a descubrir los fallos en la comprensión con preguntas del tipo ¿de qué habla este párrafo?, ¿qué significa eso? Y sugiere algunas acciones para superar las dificultades como: Volvé a leer este párrafo.

3. **Práctica cooperativa.** Se lleva a cabo en la interacción de los alumnos del grupo. La eficacia de este tipo de trabajo se debe a que propicia la confrontación de diferentes puntos de vista.

4. **Práctica individual.** Por último, se propone un trabajo de tipo individual que puede apoyarse en principio mediante guía de autointerrogación. Estas guías contienen las preguntas que uno mismo debiera hacerse para regular la propia actuación durante la realización de la tarea y pueden ser ofrecidas por el profesor o bien elaboradas por los mismos alumnos.¹

Para finalizar

Como lo plantean los autores, la metacognición progresa desde una forma de conocimiento a otra diferente y desde un control externo al control interno.

Una enseñanza efectiva de las estrategias de aprendizaje debería estar orientada de manera cognitiva, procurando que los alumnos lleguen a ser más conscientes y más autónomos en su tarea de aprendizaje. Esta enseñanza debe alentar también el deseo y el sentido de aprender.

Por otra parte, sería deseable que se promoviesen tareas que demanden comportamientos estratégicos y autorregulados para que los alumnos puedan asumir algún control y responsabilidad sobre su propio aprendizaje, y esto será posible cuando se modifiquen las prácticas educativas. Siguiendo a Monereo, podemos afirmar que: “la reflexión sobre la propia actuación docente es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de manera más eficaz sus estrategias de enseñanza y puedan aproximarse al objetivo nada fácil de enseñar a aprender.”



¹ Los ejemplos utilizados para la instrucción metacognitiva han sido tomados de la Tesis doctoral de Mar Mateos en 1989 y de Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora desarrollada por la autora en 1991.

Un ejemplo para trabajar con los alumnos al finalizar una unidad o un cuatrimestre:

- Realizar un listado de conceptos que se han trabajado en la unidad.
- Completar el siguiente cuadro de doble entrada según corresponda:

Conceptos parcialmente comprendidos	Conceptos no comprendidos aún

- ¿Cuáles son las acciones concretas que desarrollaste para comprender los otros conceptos?
- ¿A qué atribuí la dificultad para enfrentar los conceptos que no lograste comprender: a la tarea, a las estrategias, a otros factores?
- ¿Qué acciones desarrollarás para comprender/a-prender aquello que aún no ha sido totalmente comprendido?

Un ejemplo para trabajar con los alumnos antes de enfrentar una tarea de aprendizaje

- En grupo total, realizar la técnica de lluvia de ideas en relación con lo que hay que hacer para aprender determinado tema.
- Proponer de manera individual, una estrategia posible para abordar el tema de estudio.
- Aplicar la estrategia.
- Responder un cuestionario elaborado por el docente que permita analizar si al momento de comenzar el estudio o resolver una tarea se tuvieron en cuenta las indicaciones de docentes o las demandas de la tarea. Las preguntas pueden ser respondidas por SÍ o por NO o bien puede elaborarse un cuadro de doble entrada con diferentes categorías como siempre, a veces, nunca.
- Producir un escrito o comentar oralmente qué aspectos se encuentran logrados y cuáles no.

Un ejemplo para evaluar el uso de técnicas

- Trabajar con diferentes textos informativos, analizar sus estructuras (descriptiva, comparativa, etcétera).
- Anticipar de manera oral qué técnicas podrían utilizarse para organizar la información del texto.
- Describir los pasos o el procedimiento para realizar alguna de las técnicas propuestas.
- Aplicar la técnica elegida.
- Evaluar si los pasos han sido cumplidos y si la técnica fue eficaz para los propósitos iniciales.

Un ejemplo para trabajar la aplicación de estrategias de aprendizaje

- Elaborar una serie de preguntas para que los alumnos se respondan y que se vinculen con la planificación de la solución ante la tarea
 - ¿Cuál es el problema que tengo que resolver
 - ¿Cuál es la meta?
 - ¿Qué información y qué estrategias necesito?
- Elaborar una serie de preguntas para que los alumnos se respondan y que se vinculen con la supervisión del proceso de solución
 - ¿Estoy alcanzando mis metas?
 - ¿Necesito introducir cambios?
- Elaborar una serie de preguntas para que los alumnos se respondan y que se vinculen con la evaluación de la solución alcanzada
 - ¿Logré alcanzar las metas?
 - ¿Por qué no funcionaron?



Para ampliar la información sobre este tema

Calderón, Laura. "Las estrategias cognitivas y la resolución de problemas" – EGB 2 – Buenos Aires, *Página Educativa* N°13. Consudec/Santillana. Abril de 2003.

Calderón, Laura. "Las habilidades cognitivas en la escuela. De las técnicas de estudio a las estrategias de aprendizaje". Buenos Aires, *Página Educativa* N°21. Consudec/Santillana. Febrero de 2004

Mateos, Mar: *Metacognición y Educación*. Buenos Aires, Aique, Psicología Cognitiva y Ecuación, 2001.



Santillana



XXI: El Siglo de la Responsabilidad

La Fundación Horacio Zorraquín ha ideado un Programa de Educación en Responsabilidad para ser implementado en los tres ciclos de la EGB. Este Programa, “**XXI: El Siglo de la Responsabilidad**” actualmente se aplica con éxito en las escuelas. De acuerdo con lo manifestado por las instituciones escolares, las actividades propuestas en el Programa fomentan en el alumno actitudes responsables y lo invitan a desarrollar y valorar conductas de solidaridad, respeto y cooperación dentro de su entorno.

Conociendo el positivo impacto del Programa y la importancia de educar en valores desde edades tempranas, las escuelas han solicitado un Programa que eduque en valores para ser implementado en el nivel Inicial.

La Fundación Internacional Talentos para la Vida ha tomado esta necesidad y junto con la Fundación Horacio Zorraquín han desarrollado un Programa de Educación en Valores para la Educación Inicial.

XXI



EL SIGLO DE LA RESPONSABILIDAD

En la actualidad, vivimos en una sociedad que promueve una cultura del "facilismo", de la mediocridad, que muchas veces llega a aplaudir la falta de compromiso y la irresponsabilidad.

Además, se mencionan constantemente los "derechos" del niño, sin hacer hincapié en sus deberes y obligaciones, que son un pilar importantísimo para el cumplimiento de los valores y el desarrollo armónico de una sociedad.

El Programa, por lo tanto, responde a dos necesidades actuales. Por un lado, muestra a los niños valores reales y los invita a incorporarlos en su accionar. Las actividades consideran los derechos de los niños, teniendo en cuenta, en todo momento, los deberes y las responsabilidades que ellos podrían asumir en función de su nivel madurativo y edad cronológica.

Por otro lado, el Programa provee a los docentes de una guía práctica de actividades con fundamento teórico para ser implementada directamente en el aula y trabajar para el proceso de "Educar en Valores". Las actividades ofrecen juegos y dinámicas variadas para cada edad. A su vez, el proyecto pro-

mueve la comunicación escuela-familia, ya que entendemos que todo el entorno del niño debe estar comprometido en la tarea educativa.

¿Por qué creemos que es fundamental fomentar buenas acciones durante la edad temprana?

Los niños presentan en su estructura de crecimiento una zona de desarrollo "potencial", un espacio entre lo que el chico puede realizar por sí mismo y lo que alcanzaría con el incentivo y apoyo de un otro. En consecuencia, siendo los primeros años de su vida un momento clave para el desarrollo y el crecimiento, afirmamos que incentivar en esta etapa valores y buenos hábitos potencia en el menor sus capacidades intelectuales, sensitivas y sociales para su accionar futuro y responsable.

Los niños presentan una enorme capacidad para aprender. El objetivo de este Programa no trata de forzar ritmos naturales de maduración, sino que apunta a estimularlos y reforzarlos.

Es responsabilidad de Padres y Educadores ser responsables frente a la tarea de educar y formar generaciones futuras.



Talentos en Navidad

Tiempo de Esperanza

Por 4.º año consecutivo lanzamos nuevamente el programa **Talentos en Navidad – Tiempo de Esperanza**. Su objetivo es promover entre los alumnos pertenecientes a las Instituciones Educativas y a toda su comunidad, el **Espíritu de Esperanza de la Navidad**.

Inscripción

La Inscripción estará abierta hasta el 30 de noviembre de 2004, para todas aquellas Instituciones Educativas que deseen participar, en forma libre y gratuita.

Para inscribirse deberán completar la **Solicitud de Inscripción de la Institución Educativa** entrando en www.talentosparalavida.com. Para comenzar a participar, deberán enviar el casete, video o CD con la interpretación de los Villancicos antes del 12 de diciembre de 2004.

El Programa consiste en que las Instituciones Educativas inscriptas presenten distintos grupos musicales, compuestos por no más de 20 alumnos de los niveles primario y secundario, para entonar Villancicos de Navidad, sean temas tradicionales o inéditos.

1. Cada Institución Educativa podrá presentar un casete, CD o video de los grupos musicales en las oficinas de Talentos para la Vida, y un Jurado Especializado procederá a seleccionar y evaluar a los grupos hasta elegir a los Ganadores.

2. Se seleccionará un **1.º puesto**, un **2.º puesto**, un **3.º puesto** y **10 Menciones Especiales** por cada una de las 3 categorías. Los premios a los ganadores serán otorgados durante la **Entrega de Premios de Talentos para la Vida** correspondiente al mes

de Diciembre de 2004 en el Centro Cultural Borges. Las Instituciones Educativas ganadoras serán convocadas con una semana de anticipación por correo, teléfono o mail.

Los premios para cada categoría o nivel educativo son:

- **Para el 1.º puesto:** Diploma Oro, material didáctico y premiación otorgada por las empresas auspiciantes.
- **Para el 2.º puesto:** Diploma Plata, material didáctico y premiación otorgada por las empresas auspiciantes.
- **Para el 3.º puesto:** Diploma Bronce, material didáctico y premiación otorgada por las empresas auspiciantes.
- **Para las 10 Menciones Especiales:** Diploma, material didáctico y premiación otorgada por las empresas auspiciantes.

Aprovechamos la oportunidad para agradecerles la participación que han tenido a lo largo del ciclo lectivo donde nos hemos esmerado por llevarles los mejores programas formativos y con gran motivación para niños y jóvenes, en directa relación con la multiplicación de sus Talentos para la Vida.

Gracias también a Santillana por su encomiable trabajo durante todo el año en apoyo de Página Educativa, a nuestro Miembro Fundador CONSUDEC por el equipo editor, y desearles a todos nuestros lectores que el Niño les traiga mucha Alegría y Felicidad en esta Navidad, así como para vuestras familias y un muy Feliz y Talentoso 2005, en el X Aniversario de Talentos para la Vida.