

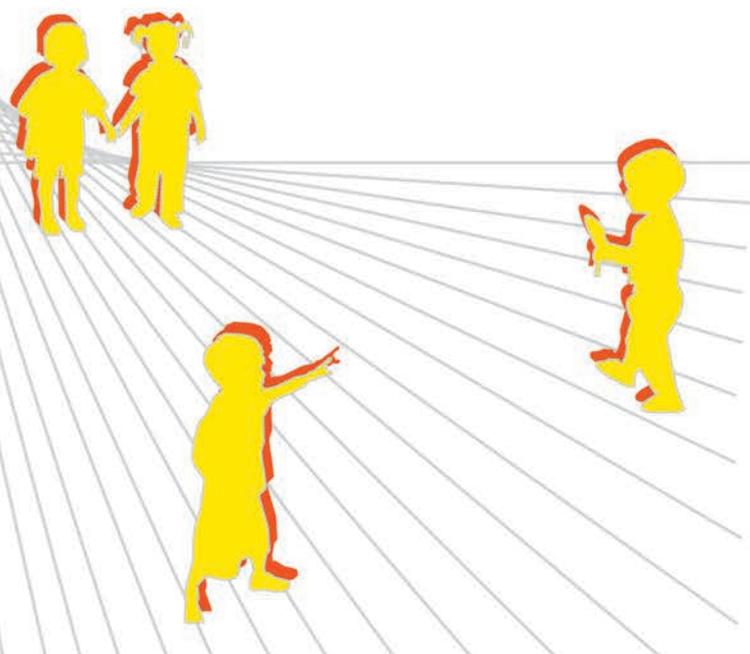


Ministerio de Educación
Provincia del Chubut

Diseño

Curricular

Educación



Inicial

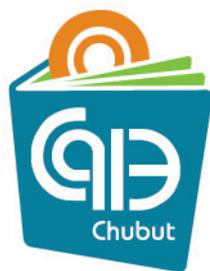
"Una Escuela para todos y todas las vidas"



Ilustración (banderín) alumno de la ENI Nº425

Diseño Curricular Inicial





**Centro Provincial
de Información
Educativa**

DISEÑO GRÁFICO Y DIAGRAMACIÓN
CENTRO PROVINCIAL DE INFORMACIÓN EDUCATIVA
Moreno Nº323 - C.P. 9103 - Rawson - Chubut
Tel: 0280-448.4042 RPG: 3045
Tel./Fax 0280-448.1816 RPG:3816
www.chubut.edu.ar/blogs/cpie ::: cpiechubut@gmail.com
Año 2013

AUTORIDADES

DR. MARTÍN BUZZI

GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

DR. GUSTAVO MAC KARTHY

VICE GOBERNADOR DE LA PROVINCIA DEL CHUBUT

PROF. LUIS A. ZAFFARONI

MINISTRO DE EDUCACIÓN

LIC. ALEJANDRO HIAYES

SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN TÉCNICA OPERATIVA DE
INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y SUPERVISIÓN

LIC. SAIDA PAREDES

SUBSECRETARÍA DE POLÍTICA, GESTIÓN Y EVALUACIÓN EDUCATIVA

PROF. DIEGO PUNTA

SUBSECRETARÍA DE RECURSOS, APOYO Y SERVICIOS AUXILIARES

LIC. ALEJANDRA E. VON POEPEL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INICIAL

EQUIPO TÉCNICO DE NIVEL INICIAL

Prof. Gabriela S. Favarotto
Prof. Gloria N. Pugh
Prof. Sonia M. Umbides
Prof. Myrna S. López



EQUIPO CURRICULAR

COORDINACIÓN GENERAL

Prof. Sonia M. Umbides

ASESORAMIENTO GENERAL

Lic. Rosa Windler

Lic. Ana Malajovich

Mgter. Sonia R. Morejón



ESPECIALISTAS POR CAMPOS

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Prof. María Vaccarini
Prof. Matilde Mendoza
Prof. Sabrina Cocha

MATEMÁTICA

Prof. Adriana Ozón
Prof. Judith Murugarren
Prof. Olga Vírgola

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Prof. Fabiana Riveiro

LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS

Prof. Laura Alonso
Prof. Marisa Faluomo
Prof. Karina Stoianoff
Prof. Nora Barbini

JUEGO

Lic. Rosario Escalante
Prof. Blanca Montoya
Prof. Sonia M. Umbides

AMBIENTE SOCIAL, NATURAL Y TECNOLÓGICO

Prof. Marta Novella
Prof. Mónica Pasquini
Mgter. Carlos Marpegán
Prof. Claudia Romero

EDUCACIÓN FÍSICA

Prof. Carina Canto

MARCO GENERAL DE NIVEL INICIAL

Lic. Alejandra von Poepfel
Prof. Sonia M. Umbides

CICLO MATERNAL

Psicopedagoga Valeria Mendioroz
Prof. Analía Druetta
Prof. Silvia Flores



ASESORES ESPECIALIZADOS

Prácticas del Lenguaje

Prof. Adriana Bello

Matemática

Prof. María Emilia Quaranta

Construcción de Ciudadanía

Lic. Rosa Windler

Prof. Isabelino Siede

Lenguajes Estético-Expresivos

Prof. Carlos Ríos

Prof. Dagoberto Merino

Prof. Rossana Linari

Prof. Mariano Defea

Juego

Lic. Rosa Windler

Lic. Rosario Escalante

Prof. Sebastián Lagiard

Ambiente Social, Natural y Tecnológico

Prof. Claudia Serafini

Prof. Adriana Serulnicoff

Educación Física

Dirección de Educación Física:

Prof. Daniel González

Lectura general del documento

Lic. Rosa Windler

APORTES

Prof. Adriana C. Díaz

Prof. Oscar Gareis

AGRADECIMIENTOS

Lic. Rosario Escalante

Prof. Sebastián Lagiard

Prof. María Rosa Bianchi

Lic. Ana Malajovich



OBSERVACIONES:

En todo el Diseño Curricular y Documentos de Apoyo, se utilizan las expresiones: niño/s, maestro/s, alumno/s, en sentido abarcativo y para facilitar la lectura, sin discriminación alguna de la cuestión de género.

Con la decisión plena del Gobierno Nacional, de considerar a la educación una palanca de transformación social trascendente, con un Estado activo que ha invertido comprometidamente en estos diez años, para hacer de la educación y el conocimiento un bien público; aportamos, como Provincia del Chubut, esta herramienta de trabajo y reflexión que es el Diseño Curricular de Educación Inicial.

La participación comprometida de todos nos posibilita la construcción de una mejor educación para nuestros niños del Chubut.

Dar la bienvenida a nuestras infancias y sus familias desde el comienzo de la vida para garantizar el derecho a la educación y un desarrollo pleno, son desafíos y esperanza que nos conmueven día a día.

Con la actualización del diseño de Nivel Inicial, pretendemos más y mejor inclusión, reflexionar sobre los contenidos significativos, la relevancia de ellos para una enseñanza más justa y potenciar las trayectorias educativas completas. Motivar a todos a ser conscientes de que nuestros niños requieren de la decisión y el cuidado por parte de los adultos que acompañan su experiencia vital.

Somos protagonistas de una época, agradecemos a todos la participación y el compromiso presente con las infancias, sus familias y un futuro mejor por todos y para todos.



Prof. Luis A. Zaffaroni
Ministro de Educación
de la Pcia. del Chubut

A nuestros colegas:

El Nivel Inicial como primer tramo del sistema educativo ya no tiene discusión acerca de su importancia. Las leyes nacional y provincial de educación, con la obligatoriedad de la sala de 5 años y el compromiso de la extensión del mismo, han dado lugar a políticas públicas en donde el ingreso temprano posibilite una mayor equidad educativa.

En este marco, se propuso la revisión y elaboración del presente Diseño Curricular para la Educación Inicial de la provincia, que se ha nutrido de los aportes y el trabajo de docentes de cada una de las regiones posibilitando la realización de este documento con identidad chubutense.

Para ello se generaron debates sobre las dimensiones política, pedagógica y didáctica, las tradiciones y los pilares del nivel, lo que implicaron toma de decisiones curriculares que fortalecen la educación en la provincia. Volver a poner en foco la enseñanza, nos permite retomar la mirada sobre el derecho de los niños de aprender, acceder al conocimiento, y la responsabilidad que ello implica en sus trayectorias educativas a futuro. Niños con potencialidades y posibilidades.

Este documento así pensado y elaborado permitirá el fortalecimiento de la gestión institucional, una mayor inclusión educativa de la primera infancia y mejora de la calidad educativa a través del enriquecimiento de la propuesta pedagógica tanto en el nivel, con sus modalidades y ámbitos de desarrollo, como en los siguientes niveles.

La posibilidad que implica tener este documento, por sí solo, no garantiza el cumplimiento de los derechos del niño a la educación, ni la mejora de la calidad educativa, sólo se verán cumplidos a través del compromiso de todos y cada uno, trabajando con las familias y las redes intra e interinstitucionales.

Momentos históricos compartidos con todos aquellos que, en el tiempo, hicieron posible la trama de identidad del nivel inicial en la provincia y su realidad.

Por nuestras infancias.

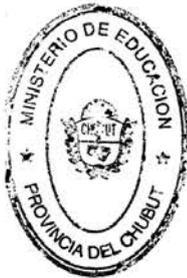


Lic. Alejandra von Poeppel
Directora General de Educación Inicial
Ministerio de Educación
Pcia. del Chubut



RAWSON,

Lic. Alejandro Ercio Von Poerppel
Director General de
Nivel Inicial
Ministerio de Educación
27 DIC 2012



VISTO:

El Expediente N° 7157 -ME-11; y

CONSIDERANDO:

Que por el Expediente mencionado en el Visto, tramita la aprobación del Diseño Curricular de Educación Inicial para la Provincia del Chubut;

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Artículo 16° y la Ley de Educación Provincial Ley VIII - N° 91, en su Artículo 17°, establecen que la obligatoriedad escolar en todo el territorio provincial se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de la Educación Secundaria;

Que la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en su Artículo 17° y la Ley de Educación Provincial Ley VIII - N° 91, en su Artículo 18°, instituyen la estructura del sistema educativo el cual comprende cuatro (4) niveles: la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior; y ocho (8) modalidades;

Que de acuerdo a lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, Título VI - La Calidad de la Educación, Capítulo I, Artículo 86°, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires establecerán contenidos curriculares acordes a sus realidades sociales, culturales y productivas, y promoverán la definición de proyectos institucionales que permitan a las instituciones educativas postular sus propios desarrollos curriculares, en el marco de los objetivos y pautas comunes definidos por dicha Ley;

Que la Ley de Educación Provincial VIII - N° 91, en el Título VIII - La Promoción de la Igualdad y Calidad de la Educación, establece en el Artículo 99° que el Ministerio de Educación de la Provincia del Chubut, en el marco de los acuerdos celebrados en el Consejo Federal de Educación, define las estructuras y contenidos curriculares comunes en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria y establece mecanismos de renovación periódica, total o parcial, de los mencionados contenidos, garantizando la enseñanza de contenidos educativos, social y científicamente pertinentes, mediante diseños curriculares y documentos de desarrollo curricular para cada nivel, modalidad y ámbito de desarrollo de la educación, que contemplen los contenidos de los núcleos de aprendizaje prioritarios;

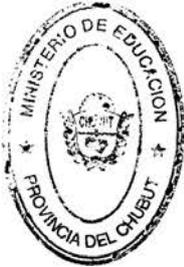
Que la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa, ha iniciado desde 2008 un proceso de actualización de los diseños en vigencia incorporando los aportes de los diversos actores del sistema;

Que ese proceso se consolidó a través de la producción de un primer borrador en el mes de octubre de 2012;

Que se han realizado acciones para la difusión y aportes de la mencionada

//...

ES COPIA FIDEL...
ELBA LASTE
A/C Dpto. Registro y Verificación de
Dirección de Expediente
Ministerio de Educación



versión borrador en todas las instituciones de nivel inicial;

Que considerando los aportes y los informes de los especialistas consultados se ha logrado elaborar una propuesta integradora para poner en vigencia un Diseño Curricular de Nivel Inicial acorde con lo establecido en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Ley de Educación Provincial VIII - N° 91;

Que en consecuencia están cumplidas las etapas necesarias para poner en vigencia el nuevo diseño curricular del nivel;

Que es atribución del Señor Ministro de Educación resolver al respecto;

POR ELLO:

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

Artículo 1°.- APROBAR el Diseño Curricular de Educación Inicial para el Nivel en la Provincia del Chubut, que como Anexo I (Hojas 1 a 171) forma parte de la presente Resolución.-

Artículo 2°.- IMPLEMENTAR a partir de la Cohorte 2013, el Diseño Curricular de Educación Inicial para el Nivel en la Provincia del Chubut, aprobado por el Artículo 1° de la presente Resolución.-

Artículo 3°.- La presente Resolución será refrendada por los Señores Subsecretarios de Política, Gestión y Evaluación Educativa; de Coordinación Técnica Operativa de Instituciones Educativas y Supervisión; y de Recursos, Apoyo y Servicios Auxiliares.-

Artículo 4°.- Regístrese, tome conocimiento la Subsecretaría de Política, Gestión y Evaluación Educativa, por Departamento Mesa de Entradas y Salidas remítase copia a las Supervisiones Escolares de Nivel Inicial de las Regiones I, II, III, IV, V y VI, por Departamento Registro y Verificaciones comuníquese a la Dirección General de Educación Inicial quien comunicará a las Escuelas de la Provincia, a la Supervisión Técnica General de Educación Inicial, a las Direcciones Generales de Educación Primaria, Secundaria, Superior, Inclusiva, Física y Deportes y Privada, a la Coordinación de Educación Artística, Departamento Central de Clasificación Docente, al Centro Provincial de Información Educativa, y cumplido, ARCHÍVESE.-

Lic. ALEJANDRO RAUL RIAYES
Subsecretario de Coordinación
Técnica Operativa de Instituciones
Educativas y Supervisión
Ministerio de Educación

Prof. DIEGO JAVIER PUNTA
Subsecretario de Recursos
Apoyo y Servicios Auxiliares
Ministerio de Educación

Prof. LUIS A ZAFFARONI
MINISTRO DE EDUCACION
PROVINCIA DEL CHUBUT

RESOLUCIÓN ME N° 716

ES COPIA ORIGINAL
ELBA LESTER
A/C Dpto. Registro y Verificaciones
Dirección de Copias
Ministerio de Educación

Lic. Solda Inés PAREDES
Subsecretaria de Política,
Gestión y Evaluación Educativa
Ministerio de Educación

INDICE

Marco General

1. Introducción	23
2. La educación inicial en la provincia del Chubut	23
2.1. Trayectoria del Nivel Inicial en la provincia: Encuadre y antecedentes	24
3. Propósitos del Nivel Inicial	26
4. Organización de la educación inicial	26
4.1. Organización interna del Primer Ciclo	27
5. Escuelas privadas de Nivel Inicial	27
6. Modalidades del sistema educativo chubutense	27
6.1. Educación Intercultural y Bilingüe	28
6.2. Educación Especial	28
6.3. Educación Artística	28
6.4. Educación en Contextos de Privación de Libertad	28
6.5. Educación Hospitalaria y Domiciliaria	28
7. Infancias	28
7.1. El Cuidado	30
7.2. El Juego	30
7.2.2. La observación del juego	31
8. Alfabetización	31
9. TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación)	32
10. La Inclusión educativa	32
11. Educación sexual integral	33
12. Relación escuela - familia	33
13. Decisiones curriculares	35
13.1. Los contenidos	36
13.2. Enseñanza en el nivel inicial	36
13.3. La planificación y las estructuras didácticas	40
13.4. Actividades de rutina	41
13.5. El espacio en las instituciones	42
13.6. Los recursos materiales	43
13.7. El tiempo en las instituciones	43
13.8. Las prácticas de evaluación en el nivel inicial	43
13.9. La organización del año escolar en el nivel inicial	45
13.9.1. El ingreso al nivel inicial. Período de inicio	45
13.9.2. Las reuniones de padres en el nivel inicial	46

Primer Ciclo: Jardín Maternal

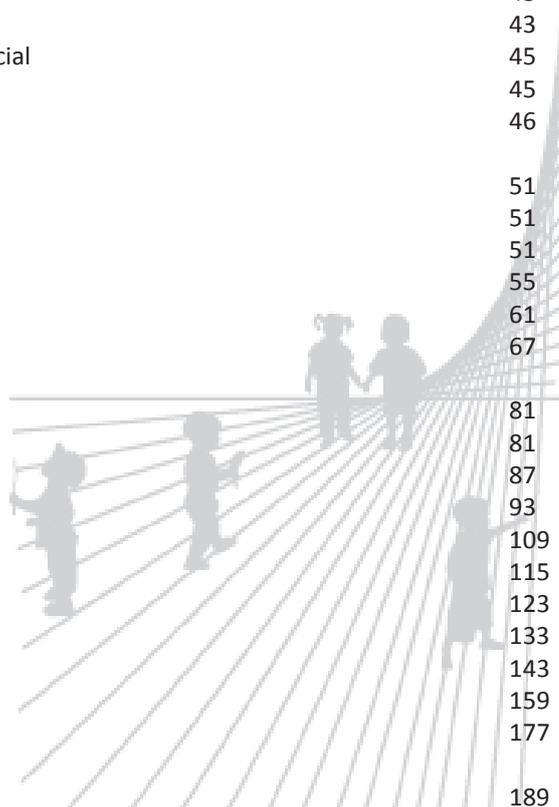
La Educación en el Primer Ciclo	51
Campos de experiencia	51
Construcción de la identidad y desarrollo de la autonomía	55
Exploración y relación con el ambiente	61
Construcción de la comunicación y el lenguaje	67

Segundo Ciclo: Jardín de Infantes

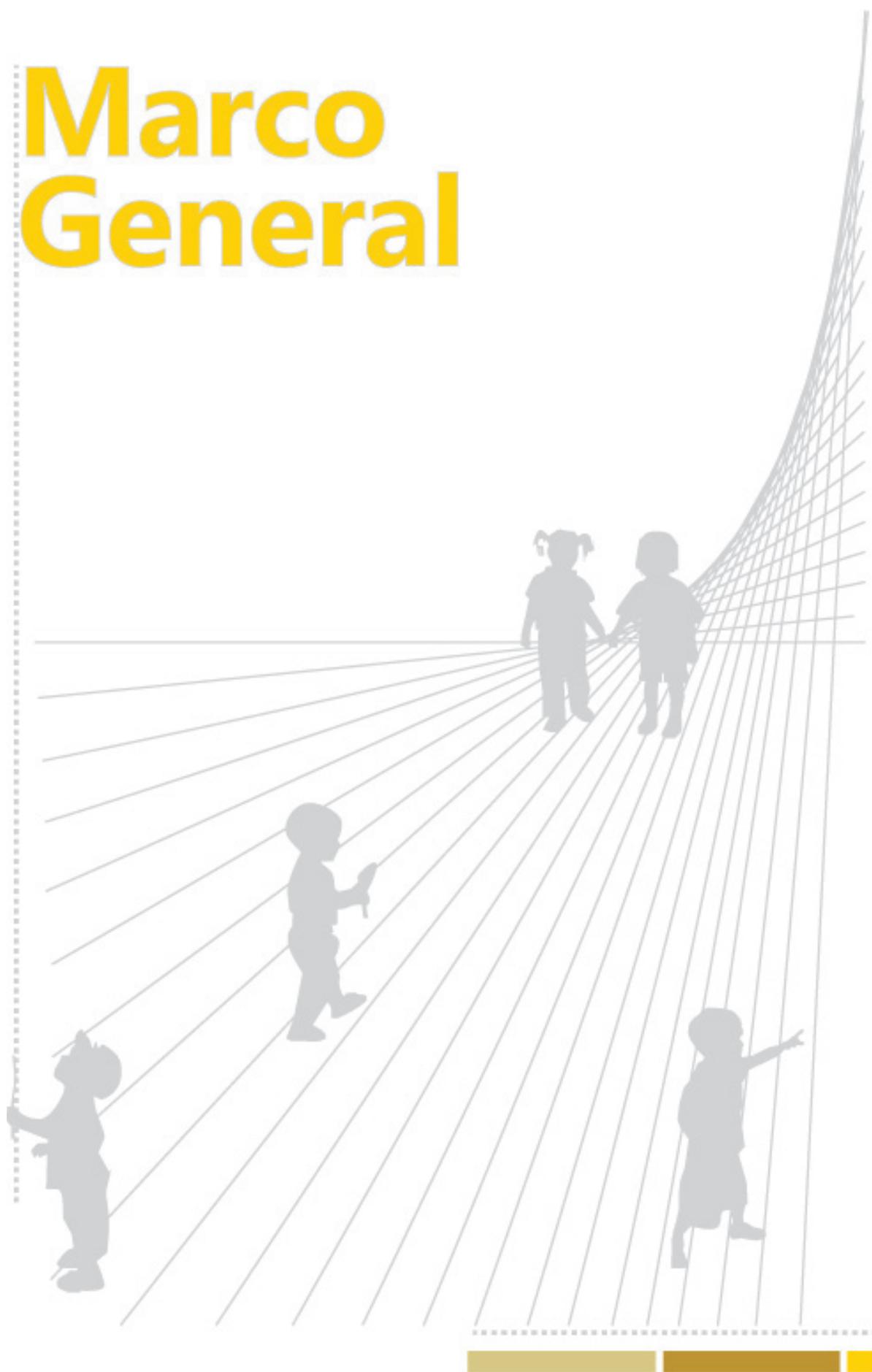
Construcción de Ciudadanía	81
Juego	81
El Ambiente Natural, Social y Tecnológico	87
Lenguajes Estético-Expresivos	93
Lenguaje Corporal y Teatral	109
Lenguaje Plástico Visual	115
Lenguaje Musical	123
Prácticas del Lenguaje	133
Matemática	143
Educación Física	159

Bibliografía

	177
	189



Marco General



MARCO GENERAL

1. INTRODUCCIÓN

El presente Diseño Curricular de Nivel Inicial se enmarca en la propuesta político-educativa que lleva adelante la provincia a través del Ministerio de Educación con respecto a la educación de la primera infancia. Toma como reto la expansión del nivel para todos los niños chubutenses a través del aumento de inversión para avanzar en logros de equidad y calidad. Dentro de los aspectos relevantes en torno a la calidad se tomó la decisión política de re –visión del diseño existente y elaboración del presente DC participativo, concibiendo al nivel como unidad pedagógica, pensado como tal en las continuidades y rupturas tanto intra como interniveles, para posibilitar así la coherencia en las trayectorias escolares de los sujetos.

Este diseño curricular es una norma prescriptiva que sostiene las líneas para la enseñanza en todos los establecimientos educativos de la provincia y responde a un momento socio-histórico, por lo tanto y de acuerdo a lo planteado en la Ley de Educación Provincial VIII-Nº 91/10, será permanentemente revisado y rediseñado.

A través de la Ley mencionada, el Estado ha fijado como meta para el Nivel Inicial la obligatoriedad de la sala de cinco años, la universalización de la sala de cuatro y la extensión progresiva para los niños de tres años; y acompaña además a través de la planificación de políticas concurrentes con otros Ministerios y/o áreas, municipios, comunas y organizaciones de la sociedad civil, los servicios educativos propuestos para niños de 45 días a dos años inclusive.

Por primera vez en la provincia se contará con un Diseño Curricular para el período comprendido entre los 45 días y los dos años, es decir para el ciclo denominado MATERNAL.

Para la elaboración del diseño, se han utilizado como marcos referenciales:

- Informes finales de Encuestas realizadas a la totalidad de los docentes de la provincia respecto del Diseño Curricular Provincial Versión Preliminar 1997.
- Informes finales de Encuestas realizadas a los docentes que se desempeñan en ámbitos de Jardines Maternales.
- NAP – Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Ministerio de Educación de la Nación.
- Aportes de los Congresos Provinciales de Educación 2005-2010.
- Conferencias en el marco de los Lineamientos del Foro Nacional de Currículum “POLÍTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INICIAL Y DEFINICIONES CURRICULARES” - 2011 – Ministerio de Educación de la Nación –

Dirección de Nivel Inicial.

- Documento “POLÍTICAS DE ENSEÑANZA EN EDUCACIÓN INICIAL Y DEFINICIONES CURRICULARES” *Referencias para la elaboración de documentos curriculares – Versión Preliminar – 2011* - Ministerio de Educación de la Nación – Dirección de Nivel Inicial.
- Diseños curriculares de otras provincias y del exterior.
- Informes finales de los aportes sobre la versión inicial del diseño presentado en fecha 28 de octubre de 2011.
- Informes de profesionales que han leído las primeras versiones del presente documento: Lic. Ana Malajovich, Prof. Claudia Soto, Prof. Paula Picco, INFOD, Ministerio de Educación de la Nación.

Cabe destacar que para la realización del mismo se consultaron y sumaron los testimonios de docentes, directivos y supervisores. Los equipos de trabajo se conformaron con especialistas provinciales y docentes del nivel a través de una convocatoria abierta y pública. Se contó, además, con el asesoramiento de especialistas nacionales con amplia trayectoria en la educación inicial. Para dar coherencia al sistema pensado desde las trayectorias educativas de los alumnos, los equipos de nivel inicial y primaria trabajaron en forma conjunta los respectivos DC.

2. LA EDUCACIÓN INICIAL EN LA PROVINCIA DEL CHUBUT

La educación es considerada un proceso permanente que se inicia en el mismo momento en que acontece la vida de todo sujeto. Hoy se reconoce la necesidad de todo niño desde su nacimiento de ser cuidado, educado, de recibir afecto y calidez; atendiendo a las identidades de las culturas de los contextos socio históricos.

El Nivel Inicial adhiere a los pilares propuestos por la UNESCO, para lograr lo que se define como meta para el siglo XXI: APRENDER A APRENDER, a través de cuatro ideas fundamentales:

Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos; lo que implica contribuir a la idea de formar democracias con ciudadanos conscientes y solidarios, comprometidos y responsables del bien colectivo y en la necesidad de formar un mundo más tolerante, a partir de un mejor conocimiento de sí mismo, de los demás y de sus historias.



2.1. TRAYECTORIA DEL NIVEL INICIAL EN LA PROVINCIA: ENCUADRE Y ANTECEDENTES

Para la consulta de los antecedentes históricos del Nivel Inicial en la provincia se toma como base el trabajo elaborado por la Dirección General de Nivel Inicial del año 1999.¹

La conformación del Nivel Inicial en la provincia nos remonta al mes de mayo del año 1949, cuando comienzan a funcionar dos jardines de infantes en la ciudad de Comodoro Rivadavia, dependientes de la órbita del Ministerio de Educación de la Nación. En la década del '50 las primeras salas de Nivel Inicial de la provincia, que no contaban con docentes especializados, inician su tarea pedagógica como una modalidad de la Escuela Primaria.

A partir del año 1960 se crean los primeros Jardines de Infantes, con Dirección propia y docentes especializados en el nivel en las ciudades de Trelew y Comodoro Rivadavia.

Durante el año 1978 se transfieren a la órbita provincial varias escuelas dependientes de Nación, entre ellas los Jardines de Infantes de la Ciudad de Comodoro Rivadavia.

En el año 1983, se crea el primer cargo de Supervisora Técnica de Jardines de Infantes de la provincia del Chubut, con sede en la ciudad de Comodoro Rivadavia, lugar donde se concentraba la mayor cantidad de matrícula.

La primera Dirección General de Nivel Inicial se crea en el año 1984 y se cambia la denominación de Jardines de Infantes por Escuelas de Nivel Inicial. Se crean en este período nuevas escuelas del nivel al nuclear secciones anexas de las escuelas primarias. También se abren nuevas secciones en sectores socialmente más vulnerables, posibilitándoles a los niños el acceso a una educación escolar sistematizada desde edades más tempranas.

Debido a la crisis económica – financiera en el año 1990 se suprime la Dirección General de Nivel Inicial sustituyéndose por una Coordinación Técnica de Nivel con dependencia directa de la Secretaría Técnica Docente del ex Consejo Provincial de Educación, y en el año 1994 se crea la Dirección de Nivel Inicial.

Al transformarse el Consejo en Ministerio de Cultura y Educación en el año 1995, la Dirección de Nivel Inicial continúa funcionando como un estamento de orden técnico, bajo la dependencia de la Dirección General de E.G.B. e Inicial.

Mediante las Resoluciones Ministeriales Nº 606/95 y Nº 693/95, que determinan la dependencia de los Supervisores de Nivel a la Dirección de Nivel Inicial, se logra la independencia operativa.

Con respecto a los antecedentes históricos específicamente del ciclo maternal, se puede iniciar el recorrido mencionando al Centro Comunitario donde empezó a gestarse la futura Escuela de N.I. Nº 455 de la ciudad de Esquel; que fue creado por iniciativa del Obispado de Comodoro Rivadavia en el año 1967 y era

atendido por las hermanas misioneras franciscanas de María y por madres pertenecientes al barrio Ceferino Namuncurá, con el objeto de atender las necesidades asistenciales de las familias trabajadoras.

Se puede mencionar la ordenanza Nº 3247/85 de la Municipalidad de Trelew por la que se crea el primer Jardín Maternal de la ciudad.

En la Ciudad de Esquel los Jardines Maternales Barriales municipales fueron solicitados al estado por las Juntas Vecinales de los barrios Estación, Don Bosco y Matadero. La gestión se llevó a cabo mediante la articulación intersectorial: Junta vecinal, Asociación de Nivel Inicial Esquel (A.N.I.E), Bloque de concejales del radicalismo de Esquel, Comisión intersectorial del menor conformada por representantes de Municipalidad de Esquel (Área de Acción Social) y Hospital Zonal Esquel (Área externa). En abril del año 1989 se firma un convenio entre la Municipalidad de Esquel y el Consejo Provincial de Educación, para la creación de tres Jardines Maternales dependientes de una misma dirección:

- JARDIN MATERNAL “EVITA” se inauguró el 08/11/1989 (Sector Estación),
- JARDIN MATERNAL “RINCON DE LUZ” se inauguró el 01/05/1990 (Sector Matadero),
- JARDIN MATERNAL “PADRE PAROLINI” se inauguró el 20/06/1990 (Sector Don Bosco).

En marzo de 1996 pasa a ser Jardín Maternal Nº 2403.

En el año 1990 por gestión de la Asociación Cooperadora, ingresan algunas maestras jardineras que se hacen cargo de los niños, dando inicio al Jardín Maternal Nº 2402.

En un principio contaba con dos salas, la de bebés y otra para los niños más grandes. En el año 1999 se crea otra sala, quedando conformada la Escuela con una sala para bebés, otra para deambuladores y otra integrada por niños de 2 y 3 años.

La creación de la Escuela de Nivel Inicial Nº 441 de la Ciudad de Rawson ofrece la cobertura para el ciclo Maternal y de Jardín de Infantes, por lo tanto presta servicio a los niños entre 45 días y 5 años, hijos de los empleados del Ministerio de Educación. (Res Nº 68/96 y Res 138/96). Actualmente se ha ampliado la atención a los niños de la comunidad.

En el año 1999 se crea a partir de Res. Nº 410/99 la Escuela de Nivel Inicial con ciclo Maternal Nº 453 en la localidad de El Hoyo.

Años más tarde, el 10 de abril del 2001, se crea la Escuela de N.I. Nº 455.

La ordenanza Nº 9130/04 ampara la creación de los CeMIIn (Centros Materno Infantiles); en Puerto Madryn.

El Nivel Inicial fue reconocido como el primer espacio educativo por la Ley Federal de Educación y surge en consecuencia la necesidad de “otorgarle independencia político pedagógica, garantizando a los niños de nuestra provincia igualdad de

¹ Informe de gestión - Período 1995-2000

oportunidades.”² En el año 1997 a través del Decreto N° 409/97, se implementa la obligatoriedad de la sala de 5 años, cubriendo la totalidad de demanda de la matrícula, y se establece que la Educación Inicial en la Provincia del Chubut comprende dos ciclos: primer ciclo, Jardín Maternal y segundo ciclo, Jardín de Infantes. Por primera vez se elabora el Diseño de Nivel para el segundo ciclo. En el mismo año se crea la nueva estructura del nivel, quedando conformada por la Dirección General de Educación Inicial y la Supervisión Técnica General de Nivel Inicial, por Decreto N° 836/97.

En el año 2005 por Resolución N°68/05 se suprime la Dirección del Nivel, constituyéndose como una Coordinación que depende operativamente de la Dirección General de EGB 1 y 2. Ante el cambio de autoridades se toma la decisión política de dar independencia al nivel mediante Decreto N° 866/06, recuperándose la Dirección General de Nivel Inicial.

A partir del año 2005, y hasta la fecha de la presentación del presente diseño, la Provincia del Chubut ha implementado una política de expansión e inversión en la primera infancia ocupándose de la atención de los más pequeños, considerando a la educación inicial como un derecho de la infancia y un compromiso del Estado, desde un sentido plural e inclusivo, atendiendo la diversidad y heterogeneidad de las trayectorias escolares.

Durante el año 2004 se realiza un relevamiento de la situación educativa del Nivel Inicial en la provincia y a partir del año 2005 se establecen metas para extender y mejorar la educación integral de la primera infancia en todos los aspectos cualitativos y cuantitativos de la educación. La expansión del Nivel Inicial provincial implicó contar con un plan de infraestructura que contemplara nuevos edificios, construcción de salas, remodelación y refacción de los existentes; posibilitando la reorganización del nivel y la creación de nuevas escuelas.

Esta expansión llevó aparejada la creación de nuevos cargos de docentes de sala, docentes de áreas especiales, cargos de supervisión, directivos y personal operativo. Contempló la continuidad y apertura en los ISFD del Profesorado de Nivel Inicial y el Postítulo de Especialización en Jardines Maternales para contar con docentes titulados y especializados que den respuesta a la expansión y demanda. Asimismo, este crecimiento estuvo acompañado por primera vez de provisión de recursos materiales específicos, tanto mobiliario como didáctico y la incorporación de bibliotecas y ludotecas.

Dentro de las líneas de acción se procuró por medio de diferentes dispositivos y estrategias el fortalecimiento de la enseñanza a través de asistencias técnicas y capacitaciones dirigidas a docentes, directivos y supervisores; focalizándose fuertemente en zonas rurales a partir de la implementación del Proyecto de Mejoramiento Rural.

El Ministerio de Educación estableció convenios

con distintos municipios, comunas y ONG para la creación de nuevos Jardines Maternales, incremento de cargos docentes y personal operativo, aportes de subsidios, materiales didácticos y mobiliario.

Como corolario se puso en práctica una investigación a cargo de la Coordinación de Evaluación Provincial de este Ministerio de Educación, que tuvo como finalidad indagar en primera instancia la incidencia que reviste la implementación de la sala de tres años en la trayectoria escolar de los niños del Chubut. Para su realización y desarrollo se tomó como referencia tres regiones escolares. Esta investigación posibilitó tomar decisiones posteriores, como parte de todo proceso de evaluación, en busca de mejoramiento de la calidad educativa ofrecida a los niños chubutenses.

Las líneas de acción establecidas permitieron el crecimiento sostenido cuali y cuantitativo del Nivel Inicial en toda la provincia, lo que posibilitó incluir en la educación formal a un amplio sector de la población infantil, principalmente a aquellos sectores sociales más vulnerables, tanto en la cobertura obligatoria como en la universalización y extensión del mismo, y forman parte del compromiso de garantizar a todos los niños el desarrollo de su potencial.

El Nivel Inicial en la provincia desde su propia historia ha transitado por diferentes posturas con respecto al nivel, vinculadas generalmente a posicionamientos con respecto a la infancia, a la educación en esta etapa o a razones de índole económica. El sostén del Nivel Inicial fue siempre asumido por aquellos que creían en utopías y sostuvieron la férrea convicción de la importancia de la educación desde los primeros días.

Hoy la provincia reconoce al Nivel Inicial como nivel independiente, un espacio institucionalizado, en el cual se valoriza su función pedagógica aludiendo a las características particulares que adquieren los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los modelos de intervención en las prácticas educativas que en él se desarrollan. En este sentido cobra un lugar relevante el juego como contenido, de alto valor cultural y educativo, considerándolo como un contenido a enseñarse en el nivel. Socialización y juego se conjugan con la apropiación de contenidos educativos, por parte del niño; y donde el docente se transforma en un mediador entre la realidad social actual y el alumno.

Nuestra responsabilidad en este nivel es la producción y distribución de los conocimientos socialmente significativos, es decir aquellos saberes o formas culturales que permitan formarse como sujetos sociales. Garantizar el derecho de todo niño de acceder al conocimiento. El niño es considerado como sujeto pleno de derechos, cuyo propósito fundamental es el ejercicio de los mismos para que crecer como ciudadanos a quienes el derecho a gozar de una infancia plena y feliz les es reconocido. Niños con derecho a apropiarse de los bienes simbólicos y culturales de la sociedad, de realizar aprendizajes significativos y actualizados fundados en la democracia.

² Diseño Curricular Chubut -Versión Preliminar Año 1997



3. PROPÓSITOS DEL NIVEL INICIAL

Como primer eslabón del sistema educativo, el Nivel Inicial, define este diseño curricular propio, para articular con los siguientes niveles y modalidades del sistema, con el convencimiento de que es fundamental intervenir en los primeros años de vida de los niños.

Por lo tanto el Nivel Inicial define propósitos en concordancia con la Ley de Educación Provincial VIII – Nº 91, que son los siguientes:

- a. Promover el aprendizaje y el desarrollo de los niños entre cuarenta y cinco (45) días a cinco (5) años de edad inclusive, considerándolos sujetos de derecho y partícipes activos de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad.
- b. Promover en los niños actitudes de solidaridad, confianza, cuidado, y respeto a sí mismo y hacia los demás para interactuar en sociedad.
- c. Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes estimulando el desarrollo de la creatividad e independencia.
- d. Promover el desarrollo integral de los niños a través de la educación física y artística para favorecer la integración social, la interacción con el entorno natural y cultural, la preservación de la salud y el disfrute activo.
- e. Generar un clima de confianza con el niño y su familia que sea propicio para el desarrollo de las prácticas educativas.
- f. Desarrollar el placer por aprender, conocer, indagar y descubrir para favorecer su autonomía.
- g. Promover el juego como contenido de alto valor cultural, social y educativo para favorecer el desarrollo cognitivo, motor, afectivo, ético, estético y social, la construcción de la identidad y subjetividad de los niños.
- h. Propiciar la alfabetización cultural en todos los campos del conocimiento, alentando el aprecio por la historia, la cultura y las tradiciones, creencias, valores familiares, regionales, provinciales y nacionales, que les posibilite identificarse como sujetos sociales.
- i. Propiciar la participación de las familias en la tarea educativa, valorando las culturas de origen, sus lenguajes e historias personales, promoviendo la comunicación y el respeto mutuo.

- j. Garantizar una educación inclusiva que atienda las desigualdades educativas, y respete los principios de equidad, justicia social para todos los niños que ingresan y transitan la educación inicial.
- k. Atender necesidades educativas asociadas y/o derivadas de una discapacidad, como así también detectar, atender y prevenir dificultades de aprendizaje, garantizando el desarrollo de las capacidades y el pleno ejercicio de los derechos.

4. ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Acorde con lo normado por la Ley de Educación Provincial VIII – Nº 91, se organiza en dos ciclos que conforman el nivel:

Jardines Maternales: Atienden a los niños desde los cuarenta y cinco días a los dos años inclusive.

Jardines de Infantes: Atienden a los niños desde los tres años a los cinco inclusive.

El Nivel Inicial en la Provincia presenta diferentes formatos organizacionales flexibles, que dependen del ámbito en el que se desarrolle su acción educativa: urbana y rural; de las modalidades y de la realidad en cuanto a matrícula de las diferentes edades que presente, por lo cual su funcionamiento se organiza de la siguiente manera:

Escuelas de Nivel Inicial: funcionan en edificio propio, con dirección específica del nivel, en el ámbito rural y urbano, para atención de los dos ciclos del nivel o combinación de ambos;

Escuelas de Nivel Inicial Nucleadas: secciones ubicadas en diferentes escuelas pero dependientes de una dirección específica del nivel, para la atención del segundo ciclo;

Salas de Nivel Inicial en Unidades Educativas Multinivel: funcionan en Unidades Educativas Multinivel, en el ámbito de la ruralidad, casi en su totalidad, con Supervisión específica de Nivel Inicial, para la atención del segundo ciclo.

Salas Itinerantes: funcionan en el ámbito de la ruralidad para la atención de la matrícula dispersa, con el objetivo de asegurar la asistencia educativa. Coordinan los actores educativos: horario de la itinerancia, estrategias de articulación con otros docentes y familias, formas de asesoramiento, seguimiento y monitoreo. La itinerancia se complementa con la atención de la matrícula cercana en la sede de las unidades educativas multinivel.

Salas Multiedad³: conformadas por grupos de edades combinadas, para satisfacer la demanda educativa de los niños. Este tipo de sala posibilita diferentes agrupamientos etarios y de ciclo,

³ La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. 2007

dando respuesta para la atención flexible en el ámbito urbano y rural. En zonas rurales estas salas, con un mínimo de cinco niños del segundo ciclo, permiten superar situaciones relacionadas al aislamiento y particularidades relativas al contexto. La sala mustiedad, tanto en el ámbito rural como urbano, es una posibilidad válida de organización que garantiza el derecho a la educación.

Otros formatos: Instituciones de Nivel Inicial en convenio con instituciones municipales para atención del ciclo maternal y de infantes; Salas para atención de la demanda ocasionada por madres y padres que trabajan o de alumnos-padres que estudian nivel secundario y terciario. El Jardín en Casa, con participación de la familia.

Espacios comunitarios: Ludotecas, bibliotecas, que se ponen en funcionamiento a partir de programas especiales que surgen de la planificación de acciones de políticas concurrentes, y que están destinados al juego, la recreación, la atención comunitaria, de niños en edad comprendida por la Educación Inicial, y que por lo general se desarrollan en Centros de Intervención Comunitaria, Centros de Salud, Asociaciones Vecinales, u otros con formatos semejantes.

Las escuelas y salas del Nivel Inicial pueden ser de jornada simple, completa y/o extendida. Desarrollan su actividad en distintos horarios - mañana, tarde y vespertino - de acuerdo a las necesidades del ámbito de desarrollo y con el fin de potencializar espacios y materiales.

La diversificación y flexibilización de los modos organizacionales permiten sostener un verdadero sistema inclusivo.

4.1 ORGANIZACIÓN INTERNA DEL PRIMER CICLO

Las instituciones hacen una organización de salas que varían según criterios pedagógicos y/o posibilidades espaciales; Goldschmied, E y Jakson, S.⁴ proponen dos modos de organización de las secciones: diseño abierto (todos los niños juntos), o sistema de grupo (niños agrupados por edades).

Proponemos el segundo diseño, donde los niños se agrupan por edades por compartir características afines.

LACTARIO: Sala de 45 días a un año.

DEAMBULADORES: Sala de 1 año.

SALA DE 2 AÑOS

En la sala de bebés se conformarán subgrupos, debido a la heterogeneidad en relación a las edades

⁴ Goldschmied y Jakson. La educación infantil de 0 a 3 años. Morata. 2000

que habitualmente se presenta.

En la sección de los deambuladores el docente podrá tener a cargo un grupo de niños de edades más cercanas, lo que le permitirá organizar actividades grupales y otras individuales que requieran de tiempos, espacios y propuestas diferenciadas.

La sala de dos años podrá funcionar como un grupo único, con una organización en común para todos.

Soto y Violante plantean que la organización institucional debería poder garantizar que los niños permanezcan por lo menos un año en el mismo grupo, sin tener que cambiar de ámbito al comenzar a gatear o caminar. El espacio físico debe ser pensado con antelación al ingreso respondiendo al criterio de contención, apego y continuidad.⁵

Es recomendable que al comenzar el nuevo ciclo lectivo por lo menos uno de los docentes siga acompañando al grupo en la misma sala, o bien como alternativa que el mismo grupo de docentes y niños "pase de sala" priorizando la continuidad de las figuras de apego.

5. ESCUELAS PRIVADAS DE NIVEL INICIAL

En el marco que establecen la Ley Nacional de Educación Nº 26.206 y la Ley VIII Nº 91/10 de Educación de la Provincia del Chubut, el servicio educativo de gestión privada es ofrecido a través de la iglesia católica, las confesiones religiosas inscriptas en el Registro Nacional de Culto, sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, mutuales, asociaciones, fundaciones y por empresas con personería jurídica y de personas físicas, respondiendo al ejercicio de los derechos constitucionales de libertad de enseñanza, iniciativa privada y el de los padres de elegir para sus hijos la educación que considere apropiada para ellos.

El Estado provincial regula la autorización de funcionamiento y aprobación pedagógica de las instituciones de Nivel Inicial, reconoce la siguiente clasificación en relación con la contribución financiera otorgada por el mismo, como aporte o subvención: Establecimientos subvencionados, de gestión social y de autogestión.

La cobertura de las instituciones educativas de Nivel Inicial dependientes de la Dirección General de Educación Privada abarca, de acuerdo a la organización del Ministerio de Educación, todas las regiones de la provincia.

6. MODALIDADES DEL SISTEMA EDUCATIVO CHUBUTENSE

La Ley de Educación Provincial VIII – Nº 91, ha determinado las siguientes líneas para la organización de las modalidades: Educación Intercultural y

⁵ Soto-Violante. En el Jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós. 2005



Bilingüe; Educación Especial; Educación Domiciliaria y Hospitalaria; Educación Artística, Educación en Contextos de Privación de Libertad, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos; Educación Técnico Profesional; estas dos últimas no comprenden al Nivel Inicial.

6.1 EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Podemos enfocar la interculturalidad desde tres perspectivas: como enfoque, estrategia y contenido. Como enfoque supone posicionarse pedagógicamente desde el reconocimiento de la heterogeneidad cultural. Como estrategia, facilita la identificación de diferentes escenarios escolares, sujetos y modos de conocer. Y como contenido, propone la incorporación de temas y saberes relacionados con las identidades culturales propias de la provincia o de otras, inclusive de otros países

El Diseño Curricular de Nivel Inicial expresa la necesidad de promover la justicia y democratización, por tanto es necesario introducir en las propuestas institucionales y de enseñanza intenciones, contenidos, formas de enseñar, con enfoques que respeten los intereses y producciones culturales de los diferentes grupos sociales.

6.2 EDUCACIÓN ESPECIAL

En el Nivel Inicial la modalidad de Educación Especial está destinada a asegurar el derecho a la educación de todos los niños con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad, temporales o permanentes, asegurando trayectorias educativas integrales a través de diferentes configuraciones de apoyo y personal especializado. En cuanto a la faz preventiva del nivel el trabajo a través de políticas concurrentes desde la intervención temprana en niños con patologías instauradas o que por las condiciones adversas del contexto donde viven, corren riesgo de sufrir alteraciones en su desarrollo. Dicha intervención no sólo se llevará a cabo con el niño, sino también y en muchos casos primordialmente con la familia, acompañando, sosteniendo, favoreciendo el vínculo y las potencialidades de su desarrollo.

6.3 EDUCACIÓN ARTÍSTICA

En el Nivel Inicial la Educación Artística comprende la sensibilización, contacto y vivencia de los distintos lenguajes artísticos que posibilitarán el aprendizaje de diferentes modos de expresión y comunicación. La enseñanza en este nivel propenderá la aproximación de los niños a las diferentes formas de expresión artística del contexto cultural como el teatro,

la música, la expresión corporal y artes visuales desde un enfoque integrador, a través de procedimientos de exploración, experimentación, producción y reflexión.

6.4 EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD

Esta política asegura la atención en materia de educación de las personas privadas de la libertad y a los niños nacidos dentro de contextos de privación de la libertad, en coordinación de acciones con el Ministerio de Gobierno y Justicia garantizando el ingreso, permanencia y tránsito, no sólo en el Nivel que nos ocupa, sino en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

6.5 EDUCACIÓN DOMICILIARIA Y HOSPITALARIA

A través de la modalidad Educación Hospitalaria y Domiciliaria se garantiza el derecho a la educación de los niños del Nivel Inicial que por razones de salud se ven impedidos de asistir con regularidad. Implica un gran desafío para el nivel en la provincia dado que de acuerdo a la demanda se trabaja para asegurar la igualdad de oportunidades a través de la creación de cargos, recursos didácticos y equipamiento específico, fortalecimiento docente en la modalidad, supervisión específica y mayor contacto y articulación entre las instituciones que atienden al niño.

7. INFANCIAS

El concepto de infancia es una construcción social e histórica. A lo largo de la historia a esta franja de la población se le adjudicó determinadas características dando origen a la creación de diferentes instituciones, entre ellas la escuela, y también a discursos, tanto científicos como normativos.

Sibien cada niño es un ser único, con características propias que lo definen como sujeto, hay secuencias universales y predecibles en el desarrollo durante los primeros años de vida. Al tiempo que se desarrollan y crecen, los niños necesitan diferentes tipos de propuestas educativas, interacción con objetos y otros seres humanos, constituir su subjetividad, ejercitar sus habilidades e ir desarrollando nuevas, conforme a sus características y demandas individuales.

A cada edad es esencial responder a las necesidades básicas de salud, nutrición y afectividad.

La promoción del desarrollo del niño desde las edades más tempranas supone la necesidad de buscar formas organizativas y de dirección de todas las actividades, propiciando que estimulen al máximo todas sus potencialidades y garanticen su estado de salud.

Por mucho tiempo la visión del desarrollo fue concebida como una progresión lineal continua y ascendente del crecimiento que, además, estaba orientada por etapas o fases. Cumplirlas significaba un paso a la siguiente fase. Hoy, por el contrario, se tienen en cuenta también las rupturas, las discontinuidades. Las diferencias aparecen como oportunidades a tener en cuenta, como una de las condiciones del desarrollo.

Hablar del niño como sujeto significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, a partir del discurso de los adultos, que requiere que alguien le acerque al niño la lengua y la cultura, y que ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Factores sociales, culturales, familiares y personales darán color propio a esta constitución. “Es en la ligazón entre la experiencia de los niños y la institución de los adultos, que adviene el niño como sujeto”⁶

La constitución subjetiva es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente, que está atravesado por innumerables cuestiones y se va dando a medida que el sujeto organiza sus experiencias dentro de las estructuras en las que vive. Los vínculos que establecen los niños con los adultos, con los que interactúan cotidianamente, dejan huellas en su constitución psíquica e inciden en sus recíprocas relaciones. Los adultos cuando los niños son muy pequeños, tanto en el ámbito familiar como escolar, organizan los espacios de juego, ofrecen materiales, ayudan a construir hábitos, formas de vincularse, regulan los premios, las restricciones, transmiten sus creencias, intereses y temores.⁷

Hablar de subjetividad remite a la experiencia del sujeto. Ese proceso de conformación de las subjetividades de los niños, de constitución de los modos de ser y de ver el mundo, se va dando en torno a un continuo movimiento activo y dialéctico de organización y significación de sus experiencias personales, vinculares y sociales, como escenario fundante donde comienza a inscribirse su historia como sujeto social y de conocimiento.⁸

Es esencial el papel del otro en esta configuración del sujeto, ya que desde el origen inscribe al niño en este mundo de la cultura posibilitándole una trama de vínculos y relaciones en la que **se humaniza, construye su subjetividad y su inteligencia.**

Si se piensa qué es un niño en la actualidad debe pensarse en las prácticas relacionadas con la educación atravesada por vertiginosos cambios culturales, que varían en el tiempo a una velocidad sin precedentes.

La Ley Nº 26061 deroga a la Ley Nº 10903 que consideraba a los menores de edad “objetos de tutela” y no sujetos de derecho como establece la Convención de los derechos del niño, ratificada por la Argentina

6 Carli, Sandra. Revista El Monitor de la Educación. Ministerio de Educación. Figuras de la historia reciente. 2006-2007

7 Rogoff, Bárbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. 1993

8 Rebagliati, Silvia. Conferencia “Infancias, Sujetos y Familias en la Educación Inicial”. Ministerio de Educación Foro Nacional de Currículum. 2009-2011

en 1990. La consideración del niño como sujeto de derecho, tales como la educación, salud, desarrollo social, recreación, juego y participación ciudadana, implica un giro muy grande en la concepción de la niñez.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño corresponde a un momento del desarrollo de la categoría infancia en el cual el objetivo es constituir al “niño” como sujeto de derecho. La concepción que hace de los niños sujetos de derecho, tanto de derechos humanos en general como de ciudadanos en particular, enfatiza la protección y el cuidado como derechos que asisten a esta población, proceso que es caracterizado como de ampliación y particularización de ciudadanía.

A partir del ingreso del niño a la Educación Inicial, y desde una socialización simultánea, otros agentes culturales comienzan a influir en los procesos cognitivos, afectivos, subjetivos y conductuales. Entre esos agentes se encuentra el docente, representante de la cultura escolar, en tanto agente educativo, y representante de la cultura vigente en cuanto ciudadano adulto, quien lo acompaña en la construcción de conocimientos, en un ámbito socio-cultural diverso.

Se destaca en esta configuración el papel de la familia como primera estructura vincular y agente de socialización. La socialización primaria lo es no sólo porque es la que primero ocurre, sino porque es la que nos convierte en miembros de una sociedad, comporta aprendizajes no sólo de orden cognitivo, sino que se lleva a cabo en situaciones de profunda significancia emocional y es determinante en la formación de la identidad. La sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización: el niño internaliza el mundo como el único que existe y se puede concebir.

En el caso del Jardín Maternal se adopta el concepto de **socialización simultánea** dado que la misma se va dando al mismo tiempo en el hogar y en la institución escolar debido a la edad de ingreso del niño en la misma.

Pensar al niño como un sujeto cognoscente, un sujeto de aprendizaje, nos remite a preguntarnos cómo se constituyó como tal, en un itinerario desde un ser con una particular organización biológica, en un estado de simbiosis e indiferenciación con un otro (su madre), y totalmente dependiente; hacia la autonomía y la independencia, en un proceso en el que construye sus mecanismos intelectuales a la vez que organiza el mundo que lo rodea, partiendo de la sensación como único instrumento de registro y aprendizaje hasta la representación, el pensamiento y el lenguaje. De esta manera se va adaptando a un mundo no solo natural sino fundamentalmente cultural.

Hoy sabemos, a partir de diferentes investigaciones, que el acceso a la cultura ya no sólo se concreta a través de la escuela, sino con los medios de comunicación, la era digital, el mercado. La infancia no es algo homogéneo, sino que hay infancias heterogéneas y singulares, portadoras de conocimientos, creencias, pautas culturales propias.



Un nuevo contrato con la infancia exige aumentar las mediaciones, agregar intereses al diálogo intergeneracional, incorporar nuevas voces, explorar nuevos ambientes de conocimiento, recuperar valores de cooperación y solidaridad.

En la actualidad no se puede considerar un solo concepto de infancia de manera universal, sería conveniente pensar las infancias en un sentido plural para que sean comprendidas, sostenidas y acompañadas; configurando nuevas demandas para la enseñanza en las diferentes realidades que enmarcan las características y particularidades de cada región de nuestra provincia. Admitir este plural supone una responsabilidad para aquellos que trabajan con niños. A la hora de pensar estrategias, estas diferencias deberán ser tenidas en cuenta. Al mismo tiempo, reconocer la pluralidad y las diversidades permite considerar la diferencia para consolidar la equidad.

Es en este sentido que se propone en la provincia la organización de una Educación Inicial en la que todos los miembros de la comunidad educativa puedan participar, comprometerse, pronunciar su palabra y ser escuchados, idear proyectos de vida, generar rupturas paradigmáticas que permitan visualizar al niño desde diferentes miradas, establecer confianza a partir de la potencia del pensamiento con otros, favoreciendo así la democratización de los espacios escolares.

La Educación Inicial, en esta realidad inestable y cambiante constantemente, se compromete a tener como respuesta válida la habilidad para comprender lo que las infancias necesitan HOY, en ESTA situación y para ESTAS condiciones.

7.1 EL CUIDADO

El niño es un sujeto que merece ser cuidado, atendido, educado, respetado, formado como ser autónomo, que está inmerso en una sociedad cercada por procesos de fragmentación, de segregación, que lleva en muchos de los casos a una desprotección.

Este concepto, no responde sólo a un tiempo cronológico sino también a concepciones políticas, culturales y sociales, es una construcción social que da cuenta de la calidad de vida que desde el nacimiento hasta la adultez ha tenido un sujeto a través de la historia.

Las políticas de cuidado siempre estuvieron ligadas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Entendiendo el cuidar no sólo como la contención física y afectiva a los niños, sino cuidar como la interpretación de la totalidad del ser como potencia del mundo, es decir de qué es capaz cada niño.

Ese cuidar está íntimamente ligado a la tarea de enseñar, de facilitar el acceso a la cultura. Cuidar al otro es conocerlo a fondo, confiar en que puede saber, dándole valor y dignidad a su voz y a la responsabilidad de estar y hacer en el mundo; al cuidar a un niño lo hacemos visible para él y para otros, lo estamos habilitando como sujeto.

Cuidar y enseñar constituyen acciones de cobijo y

de abrigo. Cuando la tarea de cuidar está distribuida en la sociedad, el enseñar resulta más sencillo. La escuela es una forma de cuidado del otro, ya que asistir, como sinónimo de estar presente, es responder, es estar en algún lugar; enseñanza y asistencia no se enfrentan, se necesitan mutuamente.

Recuperar el poder del cuidado es recuperar un nuevo contrato con la infancia: *hay que ponerlo en red*, de tal manera que sean varios los adultos que estén pendientes de ese niño, porque el desamparo, la desprotección y la soledad en que pueden vivir vulnerará sus procesos de desarrollo.

7.2 JUEGO

El artículo 20 de la Ley Nº 26.206, y el artículo 22º, inciso d) de la Ley de Educación Provincial VIII - Nº 91, reconocen como objetivo del Nivel Inicial el “promover el juego como contenido de alto valor cultural y educativo para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social”. Considerar al juego como uno de los contenidos que estructuran las trayectorias escolares de los alumnos del Nivel Inicial, repercute en varias líneas de acción:

- Se recupera de manera explícita una de las particularidades distintivas e históricas del Nivel,
- Se fortalece la identidad de este nivel educativo en las relaciones y articulaciones con otros niveles y modalidades, a partir de sus características y contenidos propios,
- Se significa al juego como un contenido cultural revitalizando la mirada de las propuestas de enseñanza,
- Se habilitan acciones educativas fundamentadas en este marco legal.

Los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) afirman que “El juego en el Nivel Inicial orienta la acción educativa promoviendo la interacción entre lo individual y lo social, entre lo subjetivo y lo objetivado”⁹, es un facilitador de prácticas de buena enseñanza, ya que el niño a través del juego es capaz de negociar significados y de compartir conocimientos. Cabe aclarar en este punto que en la consideración del JUEGO, no corresponde sólo esta consideración de “facilitador” de prácticas, sino que paralelamente consideramos la **necesidad de enseñar a jugar**, es decir se valora al mismo como contenido. En este sentido la función del Nivel Inicial se constituye en la ampliación del repertorio lúdico de los niños y en enseñarles a “ser jugadores”.

El juego es uno de los procesos vitales de todo niño, en él se expresan sus necesidades, intereses, situaciones de conflicto, logros. Toma al individuo

⁹ NAP, pág. 13, Diciembre 2004

en todas sus dimensiones: en lo corporal, afectivo, cognitivo y cultural. Jugando se producen aprendizajes, a través del juego, el niño reafirma o no las ideas sobre lo que conoce, descubre nuevas ideas, se facilita la comunicación entre ellos, con los adultos y por ende posibilita una mejor socialización, complejiza procesos de desarrollo, pone en juego la fantasía, opera placenteramente con los desafíos que le presenta la comprensión de lo real.

Jugar provoca la **actividad creadora**, facilita la **expresión** y la **comunicación**, aspectos estos también marcados como objetivos a concretar por el nivel en la Ley de Educación Provincial VIII N° 91, artículo 22, incisos: “c) Desarrollar su capacidad creativa y el placer por el conocimiento en las experiencias de aprendizaje”, y “e) Desarrollar la capacidad de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes, verbales y no verbales: el movimiento, la música, la expresión plástica, la literatura y otras expresiones artísticas.”

El niño aprende cuando juega aunque éste no sea su propósito, es la expresión más auténtica del pensamiento infantil, en él pone en juego lo que tiene verdadero significado para él: sus intereses.

En el juego los niños utilizan los elementos de la realidad transformándola, creando un universo propio, sabiendo que pueden entrar y salir de esa realidad según sus deseos lo que implica un desafío a nivel del pensamiento. El juego comparte algunas características con otras actividades que se desarrollan en el jardín, pero por ello no debemos suponer que todas las actividades que él realiza en éste ámbito son juego, ya que son los propios niños los que nos marcan la diferencia de lo que para ellos es juego y lo que no lo es. Los niños crean a qué, cómo y con quién jugar adueñándose del espacio y tiempo.

El proceso de socialización en los primeros años, guarda significados y expectativas singulares en distintos contextos familiares y comunitarios. El juego formará parte de este proceso siempre que los adultos lo consideren valioso para el desarrollo. De este modo, el juego presentará características diferentes en cada niño, en función de las oportunidades de juego que los contextos educativos familiares y comunitarios hayan habilitado.

Es responsabilidad del Nivel Inicial enriquecer las acciones y las ideas a través de los materiales, los agrupamientos y las propuestas del docente, para ampliar y complejizar la capacidad de juego.

7.2.2 LA OBSERVACIÓN DEL JUEGO

Para Margarita Poggi la observación consiste en la posibilidad de articular la mirada por un lado y la escucha por el otro, integrándolas en una actividad que posibilite comprender la práctica educativa.

El propósito de la observación en las situaciones educativas implica la construcción de un saber pedagógico a partir de lo observado.

Se observa para obtener información y así poder tomar decisiones con respecto a las futuras intervenciones, a los modos de planificación e

intervención, a cómo actuar para definir situaciones y presentar propuestas. Esto supone una actividad de codificación, significación e interpretación de las necesidades y pedidos de los niños. Los docentes interpretan el llanto, la sonrisa, los temores, las expresiones de molestias, la alegría, otros.

Observar supone conocer una realidad por la vía de la significación. La observación es no sólo mirar sino interpretar esa realidad y asignar significados, lo que implica reconocer que aunque la “realidad” suela ser la misma, los objetos de conocimiento de esa realidad pueden ser diferentes según el sujeto que conoce y sus esquemas cognitivos, sus saberes y sus representaciones.

La observación ofrece información para la definición de los puentes más pertinentes para enseñar según las situaciones, contenidos, necesidades de los niños, posibilidades del docente

Violante y Soto sostienen que “la observación para comprender la situación y la acción se dan conjuntamente en un interjuego de preponderancias sucesivas de un aspecto sobre el otro en el devenir de lo cotidiano (...) se trata de intervenciones contingentes del niño en el proceso de participación guiada. El andamiaje, la ayuda del adulto, se define en función de lo que el niño hace en la situación y para que esto suceda así el adulto ha de ser un atento observador de aquello que el niño es capaz de hacer”.¹⁰

Para poder intervenir adecuadamente se debe mirar más allá de lo obvio, comprender más allá de lo expresado verbalmente, escuchar más allá de lo dicho y entender sin palabras. Es esencial valorar los modos de comunicación corporal y gestual, interpretar las acciones y revalorizarlas como mensajes de sentimientos, necesidades y deseos.

8. ALFABETIZACIÓN

Esta provincia propone como concepto de alfabetización un proceso no circunscripto exclusivamente al espacio de la lengua; sino en sentido amplio, integral, desde una perspectiva cultural; es decir un proceso que implica el contacto con una diversidad de lenguajes (matemático, tecnológico, científico, artístico, corporal). Por lo tanto, la enseñanza en este nivel estará orientada a propiciar la participación de los niños en experiencias varias para conocer, aprender y entender la realidad a través de la apropiación de saberes que remiten a múltiples lenguajes y campos de experiencia. La alfabetización cultural hace referencia a la participación en las formas de hacer, pensar que se ponen en juego a través de múltiples lenguajes¹¹.

La función del Nivel Inicial se instala por sobre

¹⁰ Soto - Violante. Los Contenidos de la Enseñanza en el Jardín Maternal. Informe final de Investigación CONICET-UBA. 2001

¹¹ Definiendo lenguaje: “capacidad de interpretar y comprender la realidad y poner de manifiesto las ideas que sobre la realidad uno tiene, que no sólo se manifiestan con palabras sino también en movimientos, sonidos, también en otras letras que nos son necesariamente científicas.” MNE, 2011 Foro para la Educación Inicial, Conferencia Harf, Ruth.



todo en la ampliación de los repertorios culturales, es decir que la alfabetización se entiende como la transmisión sistemática de los bienes del patrimonio cultural.

9. TIC (TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN)

Tanto la ley de Educación Nacional Nº 26206, como la Ley de Educación Provincial VIII Nº 91/10, establecen en sus disposiciones específicas que: "El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento."

Pensar en incluir las TIC en las aulas de Nivel Inicial, requiere del compromiso y de la responsabilidad de los adultos, para generar las condiciones pedagógicas necesarias que posibiliten el creciente desarrollo de las capacidades y competencias precisas, para la utilización inteligente, crítica y reflexiva de estas nuevas tecnologías.

Vivimos en una nueva sociedad a la que denominamos "de la información y el conocimiento", reconocemos nuevas concepciones de aprendizaje, sabemos que las Nuevas Tecnologías están cambiando al mundo y que los jóvenes de la actualidad tienen un manejo hábil de las mismas.

Podemos reconocer que se aprende en todos lados ("Aprendizaje Ubicuo" de Burbules¹²), aún cuando estamos haciendo otras cosas ("Aprendizaje Invisible" de Cobo y Moravec¹³) y que se aprende más y mejor cuando es colaborativamente con otros. Las nuevas tecnologías nos brindan todas estas posibilidades.

Dice Perrenoud que "la relación con el saber ha cambiado de forma espectacular con la irrupción de las nuevas tecnologías y la escuela no puede evolucionar

12 Nicholas Burbules manifiesta que el aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas. Dice que "... se produce conocimiento en todas partes", y que "...esta producción de conocimiento tiene lugar todo el tiempo. No es solamente estando en la facultad o en el aula, sino en la casa, en el lugar de trabajo, en el café; los estudiantes están aprendiendo de otras maneras y aprendiendo información nueva en muchos sectores, la mayoría de los cuales no tienen conexión con la facultad, con el colegio, con la escuela. <http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm> 13 C. Cobo y J.W. Moravec. Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación: Es posible plantear que lo invisible no es lo que no existe, sino aquello que no es posible observar. Por tanto, una característica distintiva de lo "invisible" es la imposibilidad de registrarlo con nuestros ojos. Eso que puede sonar profundamente metafórico es una de las características más sustantivas del conocimiento. Es decir, por una parte contamos con el conocimiento explícito, que es sencillo de codificar o verbalizar, e incluso observar en libros, bases de datos, manuales de programación, partituras musicales, etc. Y por otra, está ese otro conocimiento, llamado tácito, que es personal o experiencial y que resulta mucho más complejo (sino imposible, en algunos casos) de exportar, sistematizar e incluso verbalizar. El aprendizaje en general, y el de las competencias digitales en particular, ocurre cuando estamos haciendo "otras cosas" (Vox, 2008). Es por ello por lo que muchas habilidades digitales se adquieren en entornos de socialización informales y de manera no inducida. Colección Taramedia XXI. Edicions de la Universitat de Barcelona. 2011

de espaldas a estos cambios..."¹⁴ Es necesario que al niño de Nivel Inicial, sujeto de derecho, se le brinde una educación que tenga en cuenta esta realidad.

Debemos tener presente que las TIC por sí solas sirven para comunicarse y para acceder a la información, pero no garantizan aprendizaje, conocimiento y participación. Los jóvenes, hábiles usuarios de estas tecnologías, no pueden evolucionar solos ya que, si los dejamos hacerlo y no las incluimos en la escuela, van a ser expertos en el uso de las mismas para relacionarse y comunicarse pero no serán tan hábiles en el aprovechamiento de esas tecnologías para el conocimiento. Por ello es importante su incorporación a nivel educativo, ya que es el único ámbito en el que se da lugar al aprendizaje, conocimiento y participación a través de las TIC.

Las TIC vienen a potenciar esos aprendizajes que teníamos tradicionalmente en los distintos campos de experiencia, otorgan un valor agregado. "El éxito de estos aprendizajes dependerá de la competencia del docente en utilizar lo que la cultura tecnológica actual nos ofrece, para ponerlo al servicio de la enseñanza. Por lo tanto, los saberes que comprende esta competencia pertenecen no sólo al dominio técnico sino al didáctico."¹⁵

10. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

La inclusión se presenta como un enfoque filosófico, social, político, económico y especialmente pedagógico para:

- La aceptación y la valoración de las diferencias en una escuela que es de todos, para todos y para cada uno.
- La definición de políticas que protejan el interés superior del niño y de los sujetos de la educación.
- El desarrollo del sentido de comunidad, solidaridad y pertenencia plural.
- La promoción de las alfabetizaciones múltiples.
- El aprendizaje constructivo y la valoración de las capacidades de todos los sujetos de la educación.
- Una cultura educativa en la cual todos se sientan partícipes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define la inclusión como "una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para

14 Díaz Flores, Martha. Reseña de "DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR" de Philippe Perrenoud. Tiempo de Educar [en línea] 2008, vol. 9. Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp>

15 Perrenoud, Ph. Diez nuevas competencias para enseñar. Cap. 8. Barcelona. Graó. 2004.

enriquecer el aprendizaje¹⁶. Las diferencias en educación son lo común y no la excepción, y la inclusión consiste precisamente en transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje para responder a las diferentes necesidades de los sujetos de la educación.

La inclusión es, por tanto, una visión de la educación basada en la diversidad, en la que se destacan cuatro elementos fundamentales:

- La inclusión es un proceso, una búsqueda permanente de la mejor manera de responder a las diferencias.
- La inclusión busca identificar y remover barreras, estar atentos a los obstáculos, al aprendizaje y la participación, y a hallar la mejor manera de superarlos.
- La inclusión se refiere tanto a la presencia como a la participación y logro de todos los niños.
- La inclusión pone especial cuidado en aquellos grupos de sujetos de la educación con mayor riesgo de ser marginados, excluidos o de tener rendimientos menores a los esperados.

La Educación Inclusiva se refiere a la capacidad del sistema educativo de atender a todos los niños, sin exclusiones de ningún tipo. Para ello, es necesario abordar la amplia gama de diferencias que presentan los niños y asegurar la participación y el aprendizaje de cada uno de ellos en el marco de servicios comunes y universales.

En relación a la educación temprana se plantea como un trabajo cooperativo en forma de redes entre instituciones educativas del Nivel Inicial con la modalidad Educación Especial, con otros ministerios y con otros actores sociales. En ese marco se plantean los apoyos a las instituciones que atienden ciclo maternal, como parte del trabajo en red.

La inclusión supone un sistema unificado e integrado para todos, lo que implica la existencia de un currículum común con la posibilidad de plantear diversificaciones curriculares. Este currículum procura garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

11. EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La Ley Nº 26.150 de Educación Sexual Integral, plantea en su primer artículo lo siguiente: **ART.1º:** Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal¹⁷. Se recupera el sentido primero de la ley, que es garantizar el derecho de los alumnos a recibir ESI. Ese derecho es responsabilidad de la educación, en todos sus niveles,

¹⁶ UNESCO (2005). Guidelines for Inclusión: Ensuring Access to Education for All, París, Ediciones de la UNESCO, pág. 12.

¹⁷ Entendiéndose como Educación Sexual Integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

como un aprendizaje que debe ser incorporado a lo largo de toda la escolarización obligatoria, y en consecuencia, en el nivel que nos ocupa, en cada una de las instituciones educativas.

“La sexualidad se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser humano. (...) Se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. (...) En resumen, la sexualidad se practica y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos”.¹⁸

Pensar en ESI en las escuelas de Nivel Inicial, implica necesariamente, la responsabilidad, en tanto adultos, de generar las condiciones para garantizar los derechos de los niños.

La ESI comprende entre otros aspectos, y en el nivel que nos convoca, contenidos vinculados con la promoción de la igualdad de oportunidades para varones y mujeres y la promoción de los derechos. Para ello habrá que considerar los modos en que resolvemos las situaciones de la vida cotidiana de la sala y la escuela; las formas de organización que se proponen, tratando de que las mismas incorporen modelos no sexistas, que pongan en cuestión las visiones estereotipadas y los roles fijos asignados a mujeres y varones; generar climas de confianza, de participación, diálogo, que propicien la expresión de emociones y sentimientos y el respeto por las opiniones de todos.

La Educación Sexual Integral constituye un espacio de enseñanza y de aprendizaje que comprende contenidos de distintos campos de experiencias, adecuados a las edades de los niños; considerándose indispensable que atraviese el nivel.

Los contenidos y propuestas específicas para el Nivel Inicial se plantean a través de los siguientes ejes: Conocimiento y cuidados del cuerpo; Desarrollo de competencias y habilidades psicosociales; Desarrollo de comportamientos de autoprotección; Conocimiento y exploración del contexto.

La Educación Sexual Integral se propone ampliar los horizontes culturales referidos a: el conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los demás; la valoración de las emociones y expresiones; el fomento de valores y actitudes como el amor, la solidaridad, el respeto por la vida y la integridad de las personas; el inicio de aprendizaje de normas de convivencia y las relaciones igualitarias entre varones y mujeres.

12. RELACIÓN ESCUELA – FAMILIA

En la relación escuela - familia es posible aceptar que se está ante un panorama en el cual se pueden identificar rasgos conocidos y otros rasgos que son nuevos. Si bien el escenario es conocido,

¹⁸ Módulo 2 «Infancias, adolescencias, sexualidad y derechos» del curso virtual de educación-2011



algunas situaciones, discursos y prácticas parecieran descolocarnos. Para Philippe Ariés el nacimiento de la infancia, de la familia y de la escuela moderna son procesos paralelos y sumamente ricos en relaciones recíprocas. Por lo tanto la relación, en sus inicios alianza escuela-familia, es también una construcción social e histórica, dado que se encuentran insertas en microespacios individuales pero a su vez comparten macroespacios comunes. Es aquí donde debemos situarnos ante la necesidad de pensar la educación de los niños, como en un tiempo que va más allá de la inmediatez de la cotidianeidad de lo escolar.

La tarea consistiría en habilitar a la institución como un espacio común, un espacio en el que cada uno tenga su lugar, sin que esto signifique que haya acuerdo en un todo, ni coincidencias absolutas, es decir que sea un espacio que reúna lo singular y lo plural, las semejanzas y las diferencias; que se transforme en un espacio en el que cada uno pueda construir significados.

La relación escuela - familia evidencia vínculos, prácticas, discursos, con encuentros y desencuentros; que no tienen que ser evitados, sino vistos como una posibilidad de acercamiento en pos de un horizonte futuro. Nada más óptimo para la educación del niño que compartir entre la familia y escuela la posibilidad de realizar una tarea cooperativa en beneficio del mismo.

Este nivel el que comienza el proceso de relación con las familias, primer espacio institucionalizado y social externo, que tiene que ver con la instauración de pautas, reglas, límites de territorios. Este proceso, que no supone la aceptación pasiva de las pautas y normas por parte las familias, requiere la necesidad de generar acuerdos, de construir otros significados. Se trata de no posicionar el vínculo escuela-familia en una relación de "versus", donde unos se imponen sobre otros; sino en avanzar en adecuaciones, en otras maneras de pensar, en nuevas configuraciones, basadas en criterios institucionales de respeto y confianza en el otro.

Esta relación puede pensarse a partir de algunos puntos básicos: la comunicación, la distribución de roles que respeten los campos de incumbencia, intercambios que propicien acuerdos; que tendrán como meta final el respeto mutuo y la interacción entre escuela y familia.

Cuando miramos a los niños en edad de concurrir al ciclo Maternal, hablamos de niños que están constituyendo sus subjetividades entre dos instituciones: la familia y la escuela; estos se están socializando simultáneamente en dos ámbitos: el privado, doméstico de las familias y el público, de participación política de la institución educativa.

Por esto la propuesta del Ciclo Maternal no se debe realizar al margen de la familia. Si bien son dos contextos diferentes que comparten la educación del niño, no significa que los niños deban hacer las mismas cosas en ambos contextos sino que se complementan desde el respeto, la negociación y el acuerdo entre los agentes educativos. La posibilidad

de complementariedad, entre el entorno familiar y el escolar, está en parte determinada por el hecho de que la institución de Maternal responda a las necesidades del desarrollo integral del niño.

Si las necesidades de las familias son muy diversas los Jardines Maternales también lo deben ser, es decir, deben desarrollar modos muy diversos de responder a las necesidades de la infancia y sus familias, pero también e independientemente de la forma que adopta el servicio de atención educativa a la infancia, todos participan de una misma concepción de educación, cuidado y desarrollo infantil.

La familia como institución no escapa a las transformaciones y ha variado sus configuraciones y su estructura. En la actualidad se reconocen una variedad de configuraciones familiares, las llamadas *nuevas familias* que rompen con los formatos tradicionales, las hay monoparentales, ensambladas, extendidas, de hogares sustitutos, adoptivos, de parejas homosexuales, etc., que aportan nuevos valores, formas de vida, estilos comunicativos y aspectos legales.

Sin embargo, no basta con decir que las familias son diferentes, es necesario instalar la mirada del conflicto, redefiniendo el propio sentido simbólico y material de las diferencias, desde el sentido histórico de las mismas y las relaciones de poder que en ellas se juegan.

La diversidad de pautas de crianza, valores culturales y necesidades están relacionadas con las formas de vida de las familias y con las concepciones que tienen éstas sobre la educación de la primera infancia.

La relación con las familias, de carácter intencional y dirigido, es sistemática, planificada y tiene como objetivos orientar, explicar las tareas que se realizan con los niños, analizar temas y situaciones, intercambiar ideas y experiencias, hacer proyectos conjuntos, evaluar la tarea, etc.

Hay modificaciones en las relaciones vinculares, en las relaciones de poder, en relación con los límites y con la construcción de la autoridad; hay permanentes negociaciones entre adultos y niños, las fronteras entre el mundo infantil y adulto se modifican.

Los adultos de referencia son muy importantes al dar un primer contenido a la identidad y también cuando permiten, favorecen y sostienen la diferenciación. Para este último proceso, existen las normas y límites. Sin la presencia de ellos, el niño no puede construir su sentido de la realidad ya que se da un desajuste entre percepción y realidad. El límite permite diferenciar el mundo deseable del mundo real, a través de ellos los niños aprenden a vivir con otros, a respetar el sentir de los otros.

En esta interacción, los padres compartirán la educación de sus hijos con otros adultos responsables, los niños tendrán el desafío de ser significados en un ámbito "no familiar", y se considerarán recíprocamente en sus semejanzas y diferencias con otros niños; en la identificación de otros códigos y en valores diferentes a los familiares. El diálogo será la base fundamental que

habilite el encuentro escuela-familia. Algunos posibles modos de relación entre familia y Jardín pueden ser: días de puertas abiertas, charlas informativas, conferencias, los murales de información, buzones de información y sugerencias, etc.; las consultas de familia y encuentros individuales para tratar cuestiones puntuales del niño; las reuniones de padres realizadas en diferentes momentos del año; talleres con padres para reflexionar sobre temas específicos; visitas al hogar; foros interactivos; recomendaciones bibliográficas; correspondencia vía e-mail; consejos de padres. Otra vía de orientación a padres es la utilización de los medios de difusión masiva: diarios, radio, TV, otros.

13. DECISIONES CURRICULARES

El presente diseño curricular se ha estructurado en Campos de Experiencias, esto es posible dada la libertad en cuanto a formatos de organización didáctica que caracterizan el nivel. Esta decisión favorece la organización de propuestas de aprendizaje integradoras de manera de facilitar los aprendizajes de los alumnos: no se pretende el trabajo con espacios curriculares separados y fragmentados, sino el abordaje de recortes pedagógicos que puedan mirarse desde diferentes disciplinas. Se atiende a la propuesta de un currículo integrado como ampliamente superador de una propuesta dividida en áreas o disciplinas.

En este sentido, los campos son espacios curriculares que incluyen saberes relevantes de la cultura, temáticas, conceptos, destrezas, valoraciones, capacidades, habilidades que pretenden respetar de manera específica e integrada los intereses y necesidades de los niños, es decir que si bien se piensa esta organización en función de las propuestas de enseñanza del docente, siempre se parte de la centralidad de los alumnos.

Dentro de las decisiones curriculares tomadas, se presenta el Juego como un campo de experiencia por su alto valor cultural y educativo tal lo expresado en nuestra Ley de Educación Provincial VIII - Nº 91.

Los Campos de Experiencia se relacionan con las capacidades que contribuyen al desarrollo de los niños, y tiene que ver tanto con sus esquemas mentales y representaciones del mundo como con las diferentes variedades del “saber hacer” y con las actitudes y valores.

La organización de los Campos de Experiencia de ambos ciclos presentan un formato diferente. La propuesta pedagógica del período maternal tiene como característica que, la mayoría de sus contenidos de enseñanza, son una prolongación de los aprendizajes extraescolares, devenientes de la familiaridad y cotidianeidad, resignificados por la escuela, que es quien le da carácter más objetivo y científico, pero aun con dicho carácter siguen siendo contenidos relacionados con lo cotidiano. El segundo ciclo trabaja con contenidos escolares socialmente legitimados, pero seleccionados por comunidades

científicas, decisiones políticas y hechos sociales. En los mismos convergen más variables, que “salen del sentido común”, y hacen que estos saberes pasen de ser más *vulgares*, a ser más *científicos*; por ello la redacción de los mismos, es diferente entre los campos de los dos ciclos del nivel.

Los campos de experiencia propuestos para el **primer ciclo** del nivel son los siguientes:

Campo de Experiencia: CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

Ejes:

- AUTONOMÍA (conocimiento, valoración, control de sí mismo)
- IDENTIDAD
- RELACIONES E INTERACCIONES CON OTROS

Campo de Experiencia: EXPLORACIÓN Y RELACIÓN CON EL AMBIENTE

Ejes:

- LOS OBJETOS.
- LOS SERES VIVOS.
- LA VIDA EN SOCIEDAD.

Campo de Experiencia: CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

Ejes:

- LENGUAJE COMUNICATIVO.
- LENGUAJE ESTÉTICO EXPRESIVO.
- LENGUAJE CORPORAL.

Los Campos de Experiencia determinados para el **segundo ciclo** de este nivel son:

Campo de Experiencia: CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Ejes:

- CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS.
- EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL.

Campo de Experiencia: JUEGO

Ejes:

- EL JUEGO COMO MEDIO PARA Y COMO CONTENIDO.
- DIFERENTES FORMATOS DE JUEGO.

Campo de Experiencia: AMBIENTE SOCIAL, NATURAL Y TECNOLÓGICO

Ejes:

- LOS SERES VIVOS. DIVERSIDAD. UNIDAD, INTERRELACIONES Y CAMBIOS.
- LOS MATERIALES, LOS OBJETOS Y SUS PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN.
- LOS MODOS DE VIDA DE DIFERENTES COMUNIDADES.



- LAS HISTORIAS PERSONALES, FAMILIARES Y DE LA COMUNIDAD.
- LAS INSTITUCIONES, EL TRABAJO Y LAS TECNOLOGÍAS.

Campo de Experiencia: LENGUAJES ESTÉTICO-EXPRESIVOS

LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL

Ejes:

- EL LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN.
- EL LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN.
- EL LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN RELACIÓN CON LA APRECIACIÓN.

LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL

Ejes:

- EL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN.
- EL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN.
- EL LENGUAJE PLÁSTICO-VISUAL EN RELACIÓN CON LA APRECIACIÓN.

LENGUAJE MUSICAL

Ejes:

- LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL Y LA CONTEXTUALIZACIÓN.
- LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN.
- LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL EN RELACIÓN CON LA APRECIACIÓN.

Campo de Experiencia: PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

Ejes:

- LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS A LA ORALIDAD.
- LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS A LA LECTURA Y LA ESCRITURA.
- LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS A LA LITERATURA.

Campo de Experiencia: MATEMÁTICA

Ejes:

- NÚMERO Y SISTEMA DE NUMERACIÓN.
- ESPACIO Y FORMAS GEOMÉTRICAS.
- MEDICIONES Y MEDIDA.
-

Campo de Experiencia: EDUCACIÓN FÍSICA

Ejes:

- JUEGO.
- GIMNASIA.
- VIDA EN LA NATURALEZA.

El campo de la Construcción de la Ciudadanía, si bien se presenta como un campo, necesariamente se integra a todos los demás ya que es responsabilidad de la educación inicial la formación del sujeto tanto desde lo individual como lo social.

13.1. LOS CONTENIDOS

Los contenidos se definen como el conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los niños se considera esencial para su desarrollo integral.

En el Jardín Maternal se debe considerar la especificidad propia del nivel; Zabalza (1996) explicita “No son contenidos en sentido estricto (...) En un mundo de experiencias polivalente sirven como oportunidades para la acción”. Han de formar parte de ejes entendidos como “campos de acción” (Denies, 1989). En relación con esto es que en el Jardín Maternal lo que se enseña se hace en términos de “haceres”. Así mismo deben enseñarse en situaciones cotidianas, en las que se da la posibilidad de actuar al niño.

Los contenidos no aparecen distribuidos para las diferentes secciones, dado que se propone un trabajo progresivo y de mayor profundización a medida que se avanza en el recorrido del nivel a partir de un eje vertebrador de trabajo en los diferentes campos. En la enumeración de los contenidos solo se pretende una forma de organización, no constituyendo una secuencia de enseñanza. De esta manera se asegura que acorde con las trayectorias educativas de los alumnos, sumamente heterogéneas; y de las experiencias diversas de cada sección, se incluyan en las propuestas educativas, nuevas clases de problemas, nuevos desafíos, nuevas enseñanzas que propicien nuevos o más complejos aprendizajes.

13.2. ENSEÑANZA EN EL NIVEL INICIAL

La enseñanza¹⁹ es una práctica política, social y pedagógica compleja; multidimensional porque tiene distintas dimensiones, el docente, el alumno, el contenido, el contexto histórico social en el que se da. Es una acción de intervención, hay comunicación intencional, es prescriptiva, es asimétrica, es política, tiene historicidad, es una cuestión metodológica ya que cada campo de experiencia recurre a sus propios métodos. Toda enseñanza se construye con anticipación, el docente toma decisiones acerca de: la intención de la enseñanza, selección y secuenciación de contenidos, formas de enseñar, recursos, tiempos, espacios, la evaluación en función de lo enseñado, de lo aprendido.

Una propuesta de buena enseñanza, “es aquella que ofrece al niño un conjunto de experiencias que se caracterizan por tener fuerza moral y epistemológica,

¹⁹ Se comprende que enseñar, involucra tanto aspectos afectivos, como sociales, culturales, etc.

esto significa que las situaciones ofrecidas conlleven oportunidades para iniciar la construcción de valores morales y acceder a los universos culturales de las comunidades en las que se encuentran insertas sus familias y los niños, ampliando su experiencia cultural con el aporte de otros repertorios valiosos”²⁰

En este punto es necesario aclarar que el Nivel Inicial, aspira a recuperar el valor de la enseñanza como práctica social e histórica.

En ambos ciclos, el docente es quien enseña a establecer vínculos afectivos cercanos entre adultos y niños, para el logro de la empatía afectiva que permita transferir el “saber ser”, “saber hacer” y el conocer los diferentes lenguajes (gestual, verbal, artístico, lúdico), el conocimiento del entorno natural y social, su corporalidad y su funcionamiento psico- motor, y todas las enseñanzas que le permitan ser un niño, sujeto social, con características individuales y sociales acordes con su contexto socio-histórico-cultural.

Tal como señala Daniel Feldman: “la actividad de enseñanza requiere el dominio de recursos necesarios para actuar con idoneidad, pertinencia, eficacia y adecuación a las necesidades de quienes deben beneficiarse con la educación (...), la función principal de la actividad docente es la creación de ambientes adecuados para facilitar diferentes tipos de aprendizaje.”²¹

Partimos de una concepción en la que enseñar es poner a disposición un legado cultural que incluye variadas experiencias formativas que amplían las que provee el medio social habitual del niño. Enseñar es provocar la mente del otro y la propia, sin “fabricar” al otro como queremos que sea, ni “abandonarlo” para que resuelva todo por sus propios medios.

La educación es un proceso de apropiación de la cultura por parte del niño, que entra en un sistema social en el que, a través de la interacción con los otros, establece la comprensión que llega a ser conocimiento social sobre el que construye continuamente.

Es necesario diferenciar el aprendizaje espontáneo que los niños realizan en el ámbito familiar y social, del aprendizaje sistemático que realizan en el ámbito escolar, organizado a través de propuestas de enseñanza previstas y planificadas.

El tipo de vínculo y el estilo de comunicación que el docente pone en juego y transmite con cada una de sus actitudes implica una enseñanza sobre los modos de interacción y el mundo que los niños van aprendiendo cotidianamente.

Soto y Violante plantean que el proceso educativo propio y característico del Jardín Maternal está relacionado con la crianza entendida como forma de enseñanza. Las acciones para asumir la crianza son anticipadas, pensadas, seleccionadas con criterios que optimicen los modos sociales de criar

20 Soto - Violante. Didáctica de la Educación Inicial. MEN. 2010. 1ra. Edición. Bs. As. www.mcy.gov.ar/infod/documentos/didactica_inicial.pdf

21 Feldman, Daniel. Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica General. MEN. 2010

intencionalmente, a diferencia de otros ámbitos en los que se desarrolla de modo intuitivo.

“Desde esta concepción de crianza como proceso educativo se transmite al niño el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía en las actividades cotidianas de alimentación, juego, higiene y sueño.”²²

Continuando con esta idea, una propuesta de “buena crianza” es aquella que brinda al niño un conjunto de experiencias que ofrecen oportunidades para la construcción de valores y posibilita acceder a la cultura de las comunidades en las que se encuentran las familias, ampliando así la experiencia cultural propia con el aporte de otros repertorios.

En la actualidad se verifica un reconocimiento sobre la intencionalidad pedagógica del Ciclo Maternal, tomando en cuenta aspectos como la etapa evolutiva de los niños y sus necesidades particulares, el tiempo y la importancia que ocupan las actividades vinculadas con la crianza, dada la edad de los niños y los tiempos que permanecen en la institución.

En la vida del Jardín Maternal existe un interjuego de variables que deben ponerse en equilibrio vinculándose con la necesaria articulación entre los tiempos de descanso y de juego, con los momentos individuales y grupales, con los objetos significativos para cada niño y con los momentos de intercambio e interacción con los otros.

Es fundamental rescatar el valor de los momentos dedicados a actividades asistenciales o de maternaje (alimentación, sueño, higiene), que tanto tiempo ocupan en la vida del jardín y su importancia como instancia de aprendizaje. Estos son momentos especialmente favorables para la exploración y relación interpersonal con el adulto y el medio.

En el Ciclo Maternal se debe ampliar la mirada referida a qué es enseñar, repensando las actividades y acciones como verdaderas instancias de aprendizaje significativos para los niños de estas edades, y como verdaderos aportes de los docentes desde la intencionalidad pedagógica.

El docente se adapta a las posibilidades, tiempo, necesidades del niño y éste a su vez se adapta a esos cuidados e intervenciones del adulto. Esta mutua adaptación es un proceso activo de parte de ambos y es lo que permite que se configure esta situación de enseñanza y aprendizaje.

Con respecto a las actividades, las propiamente lúdicas estructuradas o no, implican siempre una propuesta explícitamente intencional y sistematizada, que se organiza a partir de los objetivos previstos. Lo que significa una planificación que establezca actividades, materiales, espacios y rol docente. Planificación que será un conjunto de propuestas del docente y que sufrirá todos los ajustes necesarios que surjan a partir de la evaluación que en el momento y/o posteriormente se realice.

Enseñar significa, crear un clima de seguridad y confianza, a través del vínculo, en el cual se

22 Soto - Violante. El jardín maternal. Paidós. 2005



brinden oportunidades y se facilite la posibilidad de comunicarse, de conocerse a sí mismo y conocer el ambiente en el cual están en interacción las otras personas y los objetos. Enseñar supone un conjunto de acciones posibles por parte del educador, que incluyen el observar, el hablar, el callar, el abrazar o jugar, siendo la constante de todas ellas la intencionalidad pedagógica.

A continuación se enuncian los pilares²³ a tener en cuenta en el Nivel Inicial para el logro de una enseñanza adecuada a las características de los sujetos de educación inicial:

Desarrollo personal-social y Alfabetización cultural: la **socialización** refiere a la apropiación de sentidos sociales de ser, de hacer, de constituirse como individuo social pleno y relacionándolo con los conceptos de **ambiente cultural, social, estético:** territorio que le permite al niño conocerlo, explorarlo y adentrarse en él con mayor autonomía; y con todos los *lenguajes expresivos* (que están contemplados en el ambiente) y *el juego*, se obtiene una propuesta de educación integral para los niños. Para lograr efectivamente la equidad y calidad educativa, es necesario trabajar complementariamente el desarrollo personal y social y la alfabetización cultural.

Principio de globalización-articulación de contenidos: (que reúnan aportes de los diferentes campos de experiencia), alrededor de ejes organizadores significativos para los alumnos: se refiere a la organización de propuestas de enseñanza basadas en la integralidad de contenidos como aportes a ejes temáticos, problemáticos, expresivos, u otros, que orienten la secuenciación de las actividades propuestas. Se propone como modo de planificar: las unidades didácticas, los proyectos, secuencias didácticas.²⁴

Centralidad del juego: el juego en el contenido escolar (cuando el maestro pone de manifiesto su intencionalidad de enseñar contenidos), posee características particulares que facilitan el potencial lúdico que todo juego tiene. No todas las actividades que se proponen son juegos, hay algunos que necesitan contar con saberes para jugar. Algunos juegos, igual que otras actividades, brindan oportunidades para aprender. Hay que reconocer y valorar en la escuela, la experiencia lúdica –privilegio de la infancia– y realizar propuestas pedagógicas que colaboren en el desarrollo del niño, enseñando a jugar y propiciando situaciones de enseñanza.

Propuestas didácticas diversas-simultáneas:

Por excelencia el juego-trabajo, que se desarrolla en diversos sectores de la sala, en pequeños grupos es la modalidad de organización privilegiada de las actividades para los infantes. En las salas de Maternal, es más conveniente aún considerar la propuesta de escenarios cambiantes de manera permanente y propuestas móviles de diferentes alternativas.

Trabajo en pequeños grupos: permite respetar el tiempo de los niños, sus intereses, sus posibilidades de interactuar con otros.

Enseñanza basada en la construcción de escenarios: pone el acento en la importancia del diseño del espacio como un elemento curricular a planificar, diseño de espacios compartidos e individuales, programación de los materiales en ellos, propuestas de aprendizaje según los sectores de juego.

Experiencias directas: como eje motivador y fuente de información potente a la hora de iniciar la comprensión del mundo social y natural. A partir de toda experiencia directa, los alumnos se van familiarizando con distintos instrumentos de obtención de datos, de la observación, de “lectura” de la realidad.

Conformación de lazos de sostén, confianza, respeto, complementariedad con el niño y las familias: para el logro de una buena enseñanza, es imprescindible la consolidación de vínculos estrechos, de trabajos complementarios entre instituciones y familias.

Estas formas de enseñar se relacionan con la idea de ofrecer andamiajes, puentes: que pueden estar centrados en el uso de la palabra, las expresiones de afecto, la disponibilidad corporal, otros.

Enseñar a los niños en el Nivel Inicial en sus dos ciclos requiere:

- Ofrecer disponibilidad corporal: un cuerpo que acuna, que sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo. Supone proponer el propio cuerpo del docente como sostén.
- Acompañar con la palabra: Hacer un uso del lenguaje que logre transmitir con palabras los sentidos y significados de las acciones cotidianas, el afecto y los conocimientos mutuos, como así también la posibilidad de anticipar sucesos.
- Participar en expresiones mutuas de afecto: Los abrazos y las sonrisas alientan a los niños a realizar acciones. La observación, buscando la mirada para comunicarse, tratando de

²³ Soto- Violante. Foro para la Educación Inicial – Encuentro Regional Sur - Políticas de enseñanza y definiciones curriculares –Didáctica de la Educación Inicial: Los pilares. 2011. Ministerio de Educación.

²⁴ Diseño Curricular de Nivel Inicial Chubut-Versión Preliminar 1997-Pág. 45

interpretar qué necesitan permite comprender y ayudar al otro. Los docentes saben mirar, escuchar y dar respuestas a gestos que realizan los niños.

- Construir escenarios: Construir ambientes enriquecedores que ofrezcan a los niños diversas posibilidades de acción, de exploración, de comunicación con los otros, de encontrarse con desafíos, constituyen formas de enseñar. Los escenarios se organizan de acuerdo a necesidades de los niños o en virtud de lo que se quiere enseñar. Los escenarios no sólo son materiales, sino también la creación de un medio hablado, musical, estético, etc.
- Realizar acciones conjuntamente con los niños: Supone la participación del docente en la acción de enseñar, implica variar y reconstruir su accionar según lo que va aconteciendo.
- Considerar que el estilo con el cual se hacen las propuestas hace la diferencia entre sobreestimar o estimular, acompañar o aportar, invitar o paralizar a las acciones e interacciones de los niños.

Hablar de la enseñanza implica necesariamente hablar del aprendizaje. El sujeto construye sus conocimientos, proceso que implica un cambio de tipo cualitativo. Cuando hablamos de aprendizaje nos referimos a todos los procesos que se dan en el niño mediante los cuales se logran cambios, apropiándose éste de saberes e instrumentos para comprender la realidad. Cuando hablamos de enseñanza nos referimos fundamentalmente a cómo el docente organiza sus actividades para propiciar los aprendizajes que se consideran pertinentes. Y al hablar de enseñar aludimos a metodologías, estrategias o modalidades, no existiendo ninguna técnica o método que garantice que se dé un determinado aprendizaje debido a las variables que inciden en ese proceso. El aprendizaje implica un proceso cognitivo por el cual el sujeto que aprende, interpreta, resignifica la información y construye el conocimiento en un proceso en el cual ambos se modifican. Este proceso explica como el conocimiento se construye en un interjuego mutuo.

Aprender es un proceso:

- Activo
- Con continuidades
- Con rupturas
- De conflictos entre las ideas, concepciones previas y los nuevos saberes
- De aproximaciones sucesivas al objeto de estudio
- Contextual
- Histórico
- Individual
- Grupal
- Socializado

- Cooperativo
- Diferencial, con individualización de ritmos

Las situaciones de enseñanza son aquellas en las que:

- Se plantean problemas a partir de los cuales será posible elaborar los contenidos escolares.
- Se proveen informaciones necesarias para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual se está trabajando.
- Se favorece la discusión sobre los problemas que se han formulado, abriendo la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista.
- Se orienta hacia la resolución de los problemas planteados.
- Se promueve que los niños planteen nuevos problemas.

Ante estas situaciones se observan:

- Niños que expresan sus ideas, que aportan sus conocimientos tanto al inicio de las actividades como durante su realización.
- Maestros que, partiendo de estas concepciones infantiles, intervienen para que puedan encontrar nuevos sentidos a lo que piensan e invitan a poner palabras, conceptos a sus acciones.
- Niños y maestros con confianza en que pueden aprender.
- Maestros que plantean situaciones ni tan simples en las que poco se aprende ni tan complejas que resulten inalcanzables.
- Clases en la que la ayuda entre compañeros, entre maestros y niños es permanente.
- Maestros que buscan variados modos de que los niños establezcan relaciones con el nuevo contenido.
- Ambientes con relaciones presididas por el respeto mutuo y por el sentimiento de confianza que promueven la autoestima y el auto-concepto.
- Invitaciones permanentes a la participación en el proceso de construcción de los saberes, conociendo los objetivos previstos, las actividades a desarrollar, los proyectos a implementar.
- Autoevaluación de las capacidades docentes como medio para favorecer las estrategias de control y regulación de la propia actividad.



- Evaluación de los aprendizajes de los niños como medio de garantizar la apropiación de los contenidos y re direccionar la enseñanza de los mismos.

En definitiva situaciones en las que se está atento a crear condiciones didácticas que favorezcan la apropiación de los contenidos socialmente relevantes por parte de todos los niños.

13.3. LA PLANIFICACIÓN Y LAS ESTRUCTURAS DIDÁCTICAS

“... La planificación es una herramienta de trabajo indispensable para el docente; ya que le permite proyectar, tener ideas, ponerlas por escrito, analizar de qué manera se pueden llevar a la práctica, cuál va a ser la secuencia, qué recursos se van a necesitar para cumplir con los objetivos previstos y cómo se va a evaluar posteriormente su grado de cumplimiento...”²⁵

La situación de enseñanza se define por la imposibilidad de predecir, según Gimeno Sacristán, no todo lo que puede ocurrir en las salas del jardín de infantes y maternal se puede prever ni anticipar; sin embargo, la única forma que tiene el docente de no perderse en el caos de los sucesos de la sala es a través de una minuciosa planificación de su futuro accionar. La planificación sirve como recurso que da seguridad y confianza al docente; seguridad en el sentido de que le permite mantener una línea coherente o continua en su enseñanza, combinando contenidos y actividades. Es en este lugar donde se pone de manifiesto la autonomía profesional del docente.

La planificación permite la reflexión sobre la marcha del proceso de enseñanza y los aprendizajes de los niños.

Cuando hablamos de planificación, se hace referencia a un instrumento abierto y flexible, que opera como organizador previo de hipótesis de trabajo, que explicita el sentido del proceso de enseñanza y de aprendizaje que dará en determinado período de tiempo, con un grupo particular y un docente determinado, en determinada institución.

Supone un docente reflexivo, autónomo, capaz de decidir en cada momento particular en función de la multiplicidad de factores que intervienen en una situación de enseñanza.

Hablar de planificación docente es hablar de un docente (o un grupo de docentes) que se pone a ordenar un pensamiento para decidir qué enseñar, cómo desarrollar las tareas tomando en cuenta los recursos institucionales y situaciones disponibles, sin perder de vista las características particulares de sus niños y familias.

Es fundamental la habilidad del docente para activar experiencias que estén en sintonía con las necesidades reales del niño. Para esto necesita ser consciente de los marcos teóricos que fundamentan su

²⁵ Pittluk, Laura. Educar en el Jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas. 2007

accionar, ya que inciden sobre las tomas de decisiones que realiza y debe realizar en la sala.

La planificación implica un posicionamiento teórico, político-ideológico, que incluye definición de hombre, educación, enseñanza, aprendizaje y un modelo didáctico.

Se organizará la tarea en una *planificación anual* que explicita de manera amplia los aspectos fundamentales que se abordarán durante el ciclo lectivo.

A partir de la planificación anual, se van realizando a lo largo del año diferentes *planificaciones periódicas* (Unidades didácticas o proyectos que integran secuencias de actividades).

La planificación contiene los siguientes **componentes**:

- **Propósitos:** influencias pedagógicas que dan direccionalidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje. A partir de ellos se establecen los contenidos que posibilitarán su campo de desarrollo. Se redactan en términos del docente.
- **Contenidos:** el conjunto de saberes o formas culturales cuya apropiación por parte de los niños se considera esencial para su desarrollo integral. Deben contextualizar y especificar las metas. Son el “motor” de la enseñanza, posibilita la construcción de aprendizajes. Se seleccionan en función de las experiencias, del recorte significativo y lo que se pretende que aprendan los niños. Se secuenciarán en relación al grupo y a cada niño en particular.
- **Actividades:** Implican una propuesta explícitamente intencional y sistematizada que se organiza a partir de los contenidos propuestos. Serán organizadas siguiendo una posible secuencia. Deben favorecer la iniciativa del niño, en relación al cómo realizarlas.
- **Secuencia de actividades:** Permiten el acercamiento a los diferentes contenidos desde diversas propuestas de actividades y la posibilidad de volver sobre las que lo requieran. Supone el trabajo con contenidos de un mismo campo de experiencia y generalmente se trabajan uno o dos contenidos.
- **Materiales:** Se seleccionan en función de la propuesta. Deben ser variados, que permitan diferentes oportunidades y seguros.
- **Tiempos:** Están en relación a: los niños, la propuesta general y a cada una de las actividades.
- **Espacios:** Se modifican en relación a la necesidad de la propuesta, son “escenarios móviles”
- **Evaluaciones:** Indagan sobre la realidad educativa. Es un sistema en relación con los propósitos y contenidos que la orientan;

con los instrumentos seleccionados para indagar y los criterios de valoración. Refieren a la heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación de todos los involucrados.

Las planificaciones pueden realizarse de acuerdo a diferentes **estructuras didácticas**:

Trayectos

Son secuencias con posibilidad de continuación en períodos largos de tiempo. A partir de la sala de dos años, la propuesta se puede organizar en Unidades didácticas o Proyectos.

Itinerarios

Se refieren a la idea de secuenciar las propuestas. Se plantea una propuesta de seis o siete actividades, secuenciadas en función de dos o tres contenidos o materiales. Secuenciar no equivale siempre a complejizar o variar sin sentido sino modificar para enriquecer y promover diferentes aprendizajes. En la secuenciación se van enriqueciendo contenidos, consignas y materiales. Implican un alejamiento de lo estrictamente disciplinar y reconocen más claramente la posibilidad de repetir actividades como parte de los aprendizajes a promover sin necesidad de complejizar.

Unidades Didácticas

Son estructuras didácticas que posibilitan a los niños conocer, organizar y comprender el ambiente. Suponen diseñar un **itinerario** de actividades a desarrollarse en un tiempo determinado, que tiene inicio, desarrollo y cierre. Son recortes de la realidad o del ambiente, convertidos en objetos de conocimiento. Estos recortes son el hilo conductor que dan sentido a lo que se quiere enseñar. Deben articular la lógica del contexto con la lógica del niño. Dan cuenta de una parcela de la realidad que se investiga, que demanda a los diferentes campos de experiencia los contenidos necesarios para su comprensión.

Características

- Se desprenden del ambiente.
- Actúan a modo de eje organizador.
- Deben ser significativas.
- Favorecen el trabajo en pequeños grupos, la creatividad, otros.

¿Cómo diseñarlas?

- Seleccionar el recorte significativo.
- Formular interrogantes que permitan organizar y comprender el recorte. De los interrogantes desprender los contenidos.

- **Diseño de las actividades:** las actividades apuntan a abordar, investigar, analizar ese recorte de la realidad.

Proyectos de trabajo

Las actividades se organizan en torno a la elaboración de un producto. Seleccionan un problema o producto a elaborar en función de las necesidades e intereses de los niños en conjunción con lo que se considera importante para que el grupo aprenda.

Características

- Hay un producto a elaborar.
- Implica un diseño y puesta en juego de un conjunto de actividades secuenciadas y articuladas.
- Tanto el docente como los niños participan activamente del diseño, desarrollo y evaluación.
- Son estructuras más abiertas y flexibles que las Unidades Didácticas.
- Favorecen el trabajo en pequeños grupos, la creatividad, otros.

Luego de haber seleccionado el recorte, teniendo en cuenta los contenidos a trabajar y la intención, se plantea la propuesta. Se hace necesario pensar en un modelo de planificación que se integre en un proyecto áulico más amplio y se vincule con el Proyecto Institucional. Cualquiera sea la opción metodológica, lo central es su utilización adecuada y en consonancia con los objetivos planteados.

13.4. ACTIVIDADES DE RUTINA

Las rutinas pueden entenderse como situaciones didácticas fuertemente estructuradas, sin perder la individualidad de los niños, a las que se atribuye un significado simbólico.

Son parte de los procesos de subjetivación de los niños en la etapa maternal. Las actividades de rutina incluyen la alimentación, higiene, sueño, etc. aunque el fin inmediato es la satisfacción de las necesidades básicas del niño, se constituyen en situaciones privilegiadas para la comunicación, el contacto afectivo entre el niño y el adulto, y de los niños entre sí. A través de ellas el niño realizará el aprendizaje de las pautas sociales, adquirirá un ritmo diario y construirá su autonomía. En las acciones de crianza, quienes cumplen las funciones de maternaje/paternaje, llevan a cabo acciones sistemáticas, diarias en ciertos intervalos de tiempo, que hacen que el niño vaya adquiriendo cierta predicción sobre los hechos futuros que tendrán lugar día a día. Las rutinas otorgan a los niños la seguridad de saber qué esperar, la tranquilidad de conocer qué es lo que vendrá, el placer de dominar aquello que hay que hacer.

Las rutinas deben contemplar que la vida en el



jardín transcurra entre momentos de descanso y de juego, momentos personales de cada niño con él o los docentes y de éste o éstos con el grupo, momentos con los objetos significativos para cada niño y con los momentos de intercambio e interacción con los otros, en síntesis manteniendo un equilibrio constante entre las coordenadas grupo –niño, movimiento– descanso.

Los momentos dedicados a actividades de crianza son momentos especialmente favorables para la exploración interpersonal con el adulto y el medio. La alimentación, por ejemplo, es una actividad alrededor de la que parecen adquirir vida otros componentes que participan en ella. Podríamos decir que comiendo no sólo se alimenta. Esta actividad ofrece una gran riqueza en cuanto al logro de la autonomía individual, a tolerar un tiempo de espera, a explorar la capacidad y creatividad de recursos personales para satisfacer las necesidades, a la socialización que se logra al compartir este momento con otros.

En síntesis, dar intencionalidad pedagógica a estos momentos, posibilitará enriquecerlos, transformando las “rutinas” (necesarias para brindar un marco que de seguridad al niño – un margen de acción), en espacios de comunicación, juego, estimulación y aprendizaje.

Como actividades de crianza en el período maternal, se priorizan el cambio de pañales, la alimentación, el lavado de manos, etc. que deben darse en un clima tranquilo y de confianza.

Algo a tener en cuenta es articular con las familias en relación a cómo estas actividades se dan en el hogar y pensar al momento de ser planificadas cómo incorporar esas costumbres y modos a la vida del Ciclo Maternal.

Cuando este tipo de actividades se desarrolla sin otorgarles un sentido propio, se llega a la rutinización. El presente diseño valora y propone la concreción de rutinas que organicen a los niños como sujetos, que organicen los dispositivos que permiten su relación óptima con el mundo exterior. Revisar las rutinas y preguntarse acerca de su sentido implica inscribirlas como prácticas curriculares, como propuestas de aprendizajes para los niños.

13.5. EL ESPACIO EN LAS INSTITUCIONES

Los espacios siempre fueron considerados a lo largo de la historia de las instituciones de Nivel Inicial, como un aspecto muy importante a considerar para el logro de una propuesta educativa exitosa. Hasta hace algún tiempo, la mayoría de las escuelas de Nivel Inicial funcionaban en lugares que no habían sido construidos con el destino de ser salas de Nivel Inicial, pero la realidad hoy en la provincia es muy diferente, funcionan en su gran mayoría en espacios que fueron planificados y construidos con ese fin. De cualquier manera, la mera construcción edilicia, no hace del lugar físico un ambiente acogedor y cálido para aprender.

Coincidimos con Goldschmied y Jackson, cuando dicen que el entorno físico influye decisivamente en

cómo se siente el trabajo personal y en la calidad de la experiencia que puede ofrecer el docente a los niños.²⁶

El espacio educativo es un vínculo que se establece a partir de las interacciones del espacio físico, aspectos funcionales, organizativos y estéticos, tanto exteriores como interiores o la combinación de ambos. Cuando un niño traspasa las puertas de la institución escolar, se dispone a conocer un ámbito que no le es ni familiar, ni de confianza, por lo tanto las acciones de la institución estarán destinadas a presentárselo como un espacio confiable desde todo punto de vista: desde lo estético (colorido y decoración), del equipamiento, de la seguridad, desde la curiosidad que le puede despertar, desde los aprendizajes que puede provocar.

El trabajo pedagógico en el nivel que nos convoca, se caracteriza por tener escenarios móviles, por eso siempre se contempla la flexibilidad de los espacios dependientes de la propuesta de enseñanza, de tal manera que *el aula o sala*, pueda montarse en una sala propiamente dicha, o en un pasillo o en un patio interno, galería, patio externo, teniendo en cuenta la organización institucional y siendo respetuosos del trabajo de todos y cada uno de los actores de la institución. La optimización de los espacios siempre depende de una buena organización institucional.

El espacio educativo concebido como “escenarios móviles”, algunos más permanentes que otros, nos permite incorporar otros ambientes tanto públicos como privados (plazas, museos, comercios, bibliotecas, naturales o artificiales, etc.). Todos ellos concebidos desde la potencialidad de los mismos en las propuestas de enseñanza inclusivas y de calidad.

Los espacios y los equipamientos, siempre estarán al servicio de la enseñanza, y no las propuestas de enseñanza condicionadas por aquellos.

Un espacio se vive y se siente con el esfuerzo comprometido de todos los actores institucionales, así pueden lograrse espacios que contribuyan a la identificación de todos con la institución escolar.

Estos escenarios deben permitir que el niño establezca sentimientos de confianza y seguridad. “El espacio, en tanto ambiente alfabetizador, debe ser seguro, amplio y luminoso, posible de ser armado, desarmado y rearmado; se requiere que sea estable y a la vez variable en el sentido de mantener los espacios significativos y reconocidos por los niños para favorecer la exploración segura y la autonomía a la vez que permitir la utilización de distintos sectores con diferentes posibilidades para enriquecer movimientos, ideas y acciones sin desestabilizar excesivamente y lograr el equilibrio entre la variabilidad y la estabilidad.”²⁷

Un ambiente alfabetizador implica un espacio físico pleno de formas, colores, objetos, figuras y sonidos atractivos. Se conciben como ambientes provocadores, motivantes, que posibilite la exploración, la investigación, que genere placer, bienestar y

²⁶ Goldschmied y Jackson. La Educación Infantil de 0 a 3 años. Morata. 2000.

²⁷ Pittluk Laura. Educar en el Jardín maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Novedades Educativas. 2007

confianza, que permita circularlo con seguridad, sin descuidar los aspectos estéticos. El entorno estético debe guardar ciertos criterios de calidad en cuanto a las imágenes que se exponen, tratando que las mismas sean seleccionadas con pautas no estereotipadas propias del mercado comercial sino más bien que remitan a tradiciones diversas locales, nacionales e internacionales por ejemplo piezas artesanales y artísticas, como también la producción de los niños.

13.6. LOS RECURSOS MATERIALES

A la hora de seleccionar los materiales, se deben tener en cuenta ciertos criterios considerando la seguridad, solidez, adecuación al desarrollo de los niños y que a la vez sean estimulantes, atractivos, sugestivos y variados.

Es fundamental la presentación de cada material a utilizar para evitar la hiperestimulación. También es necesario evitar cambiar permanentemente los mismos para favorecer la exploración y el conocimiento real de las posibilidades y combinaciones que cada uno ofrece. Es importante también atender a la renovación de los materiales de los escenarios permanentes y decidir la inclusión de nuevos materiales según las necesidades o intereses de los niños.

Cuando un niño utiliza un determinado material/objeto experimenta vivencias positivas o negativas relacionadas con el éxito o el fracaso de sus acciones con el mismo, lo que ejerce un efecto en su conocimiento del mundo que lo rodea. Por esto es importante que la selección de materiales se adapte a los distintos niveles de edad y a los intereses de los niños.

Debemos recordar que el material ofrecido no enseña a jugar, al igual que un objeto cualquiera no demuestra por sí mismo su función, es necesaria una actividad conjunta del niño y el adulto para que, en el propio proceso de su acción, el pequeño asimile las relaciones y funciones que están impresas en la estructura del objeto. Luego los niños aplicarán por sí mismos los conocimientos adquiridos, generalizarán relaciones, y descubrirán por su propia acción nuevos medios y formas de actuación con los objetos, en su ininterrumpido proceso de crecimiento y desarrollo.

13.7. EL TIEMPO EN LAS INSTITUCIONES

El tiempo de las instituciones escolares está en íntima relación con el tiempo de desarrollo y cambios que se producen en los niños de la franja etárea que comprende el nivel. Cada institución define sus tiempos, enmarcados en la reglamentación correspondiente en cuanto a: duración de la jornada escolar para docentes y alumnos, duración de las horas especiales, realización de actividades especiales (actos, festejos), ingresos paulatinos de los alumnos, períodos

de receso y vacaciones, y los tiempos de duración de las actividades.

El tiempo estructura la tarea pero al mismo tiempo es estructurado por ella, ya que no solamente se considera el tiempo que se cuenta en un período determinado, sino los tiempos personales de los alumnos, situación que es tenida en cuenta por el docente al plantear la propuesta de trabajo, debiendo considerarse organizaciones a largo, mediano y corto plazo.

Es un factor a considerar en la preparación de la secuencia de actividades, de tal manera de propiciar el avance en los contenidos seleccionados al transcurrir los días y las actividades. Corresponde a la institución revisar atentamente los tiempos que los alumnos transcurren en ella, priorizar los momentos de juego, observar cuánto se destina a la presentación de las actividades y a su desarrollo, pensar las actividades de rutina necesarias para la organización de la vida de los niños, pero para que su presentación no se transforme en una rutinización²⁸; se propone la variación de las mismas.

Teniendo en cuenta las trayectorias educativas de cada niño, no se puede pensar en un tiempo único para el desarrollo de las actividades de todo el grupo: no puede existir un único tiempo de inicio y fin de una actividad, en este caso habrá que pensar alternativas de propuestas diferenciadas y flexibles.

En el Ciclo Maternal específicamente, hablamos de diferentes momentos, que implican la organización de los tiempos respondiendo a las demandas individuales de los niños, momentos para jugar, para comer, para dormir, para higienizarse a lo largo de la jornada, los cuales han de ser tiempos individuales especialmente con los niños más pequeños; mientras que en la sala de deambuladores estos momentos son más sociales, consolidándose los grupales en la sala de dos años.

En la vida del Ciclo Maternal existe un constante interjuego de variables que deben ponerse en equilibrio, que se vinculan con la necesaria articulación entre los tiempos de descanso, de juego y exploración, con los momentos individuales y grupales.

Otro tiempo a tener en cuenta es el del funcionamiento de las instituciones y permanencia de los niños en las mismas, este tiempo deberá ser un equilibrio entre la normativa vigente y las necesidades de las familias.

La planificación debe prever, seleccionar y organizar la tarea teniendo en cuenta cualidades de flexibilidad en relación a los tiempos.

13.8. LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN EN EL NIVEL INICIAL²⁹

La evaluación desde una perspectiva didáctica es un componente de la enseñanza. Ambos actos,

²⁸ Hablamos de rutinización y no de rutina, cuando no son básicamente un medio para, sino un fin en sí mismos. Su característica es la invariancia, la no flexibilidad. Ver ACTIVIDADES DE RUTINA.

²⁹ Elaborado en base al texto "Las prácticas de evaluación en el nivel inicial" Mgter. Sonia Rosa Morejón. 2011



el de enseñar y evaluar, son dos caras de una misma moneda y es la evaluación quien aporta información para la toma de decisiones. Es en el Nivel Inicial donde se materializa esta práctica, el mismo propone un régimen de promoción directa, acreditando también saberes establecidos en el Diseño Curricular, siendo responsabilidad institucional el logro de los propósitos formativos del nivel.

Si bien las prácticas de la evaluación cumplen múltiples funciones, que han sido históricamente³⁰ construidas en vinculación con el lugar que la sociedad le ha asignado a la institución educativa, al conocimiento, al sujeto, a la enseñanza, al aprendizaje; la particularidad en este nivel, es que dichas prácticas, atienden la presencia del “otro”, transformándose en un acto de construcción y deconstrucción, desde las diferencias. Los datos recabados, permiten redireccionar la intencionalidad de los actos de enseñanza y reorientar la práctica pedagógica, en un espacio y tiempo inmediato y concreto.

Toda evaluación genera información e implica un esfuerzo sistemático y una práctica intencional. La indagación recopilada genera, aporta conocimiento sobre lo evaluado, desde esta perspectiva, la evaluación se constituye en una práctica social íntimamente vinculada con la investigación educativa, con una fuerte carga axiológica, puesto que los sujetos que participan en el acto de enseñar portan una plataforma de creencias y supuestos teóricos. En este sentido, la evaluación se constituye en un acto que promueve valores.

La evaluación en las escuelas de Nivel Inicial sin duda tiene un fuerte valor pedagógico, en ella interactúan todas sus funciones a saber:

Simbólica: los sujetos construyen sus representaciones, significados, subjetividad. Todo acto de enseñar constituye un espacio concreto e imaginario. Se asocia frecuentemente a la evaluación con finalización o conclusión aún cuando no sea su propósito, pero para sus actores, en alguna instancia del proceso, adquiere esta función.

Política: rol fundamental en la retroalimentación y la toma de decisiones.

Conocimiento: la información que brinda permite el incremento del conocimiento y la comprensión de los objetos de evaluación.

Las prácticas de la evaluación en el Nivel Inicial son globalizadoras, en el sentido que tienen en cuenta la historicidad de los sujetos, sus necesidades, intereses, vivencias, deseos, contextos sociales, capital cultural, así como los contenidos, construcciones metodológicas, materiales, organización del ambiente, tiempo, particulares de los actos de enseñanza del nivel.

Son por otra parte participativas, dado que

³⁰ Díaz Barriga, Ángel (1990:36) expresa que “la asignación de notas (calificaciones) al trabajo escolar es una herencia del siglo XIX a la pedagogía. Herencia que produjo una infinidad de problemas. Los cuales, hoy padecemos.”

el Nivel Inicial redimensiona la base de criterios de participación democrática, criticidad, creatividad, justicia, en articulación con el resto de los niveles del Sistema Educativo.

La evaluación de la institución y la gestión, también constituye un acto de conocimiento, respetando la participación de todos los actores involucrados. El acompañamiento y seguimiento de los supervisores, permitirá sostener, orientar y reorientar las acciones educativas, a partir de la reflexión permanente y comprometida sobre las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela, teniendo como propósito central el mejoramiento y enriquecimiento de los procesos.

La evaluación de las prácticas pedagógicas implica tener claro qué se ha enseñado, qué aprendieron los alumnos a partir de lo enseñando. Por lo tanto las prácticas evaluativas deben ser planificadas para analizar las propuestas didácticas que facilitaron o que obstaculizaron los aprendizajes. Las mismas deberán desarrollarse a través de situaciones que contextualicen los conocimientos, que habiliten diferentes vías de exploración y solución, no pensadas como homogeneizantes sino en la diversidad que producen, centradas en las potencialidades de cada niño. La evaluación de la enseñanza tendrá una relación directa con lo que se evalúa y los propósitos de enseñanza del nivel.

En síntesis, en el acto de evaluar se observa, recoge, interpreta, analiza información relevante vinculada con lo **enseñado** y con la apropiación por parte del sujeto que aprende sobre lo **enseñado**, con la **intención** de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones respecto de la **enseñanza**.

En el Nivel Inicial se ponen en acto las cuatro modalidades de las prácticas de evaluación a saber:

La **autoevaluación**, implica una reflexión sobre lo enseñado y sobre lo aprendido. Es la valoración del propio desempeño, la cual permite, que cada uno asuma su responsabilidad.

La **co-evaluación**, es la evaluación mutua de una actividad entre “pares” o entre docentes y alumnos. A través de ésta, normalmente se incrementa la participación, reflexión y crítica constructiva. Fomenta el liderazgo y desarrolla la integración del grupo.

La **heteroevaluación**, es la práctica más común de las modalidades de evaluación. La realiza una persona a otra de forma unilateral.

La **metaevaluación**, es la evaluación de la evaluación misma, permite la búsqueda de viabilidad y factibilidad.

Las prácticas de la evaluación son también:

Continuas, en tanto están presentes en el mismo acto de enseñar.

Integrales, respeta la multidimensionalidad de todo acto de enseñar.

Cooperativas, da intervención a todos.

Como síntesis podemos decir que las prácticas de la evaluación en el Nivel Inicial:

- Son parte de la enseñanza.
- Consideran el error como una posibilidad de cada sujeto y no un obstáculo.
- Escuchan las voces de todos los sujetos que interactúan en el acto de enseñar.
- Facilitan la autonomía.
- Equilibran el poder del docente.
- Tienen en cuenta el proceso y no sólo el resultado.
- Ejercitan la mirada sobre sí mismo.
- Colaboran para que los alumnos argumenten, razonen, memoricen, expresen, sientan desde sus propias posibilidades.
- Ayudan a abandonar el corte ficticio de la evaluación, para transformarlo en una enseñanza cotidiana.
- Implican la triangulación de los datos recogidos para la toma de decisiones
- Son una práctica transformadora de la enseñanza y del aprendizaje.

El docente:

- Desde su lugar, de adulto responsable, argumenta las decisiones para que el niño revise su propia mirada.
- Aprecia la producción del alumno.
- Señala lo bueno, lo positivo de todo acto.

Los instrumentos y formas de registro que pueden utilizarse de corte cualitativo son, entre otros:

- Observación: casual, deliberada, focalizada, participativa y no participativa, individual o grupal, directa o diferida (videos), con participación de un externo.
- Producciones individuales o colectivas: dibujos, escrituras, construcciones, narraciones, etc.
- Diálogo e intercambio colectivo.
- Encuestas.
- Entrevistas: estructurada, semi-estructurada
- Registros: registro anecdótico. Historias de vida. Listas control. Registro de casos. Registro narrativo e informes. Portfolios.
- Documentación pedagógica: informes y registros.
- Legajo del alumno.

La evaluación a su vez implica un acto comunicativo a través de distintas opciones durante toda la trayectoria escolar en los diferentes ciclos y niveles y los actores implicados, especialmente a los niños y sus familias.

En esta concepción de evaluación, siempre se tiene en cuenta el concepto de la trayectoria escolar del alumno. Los aprendizajes no constituyen indicadores de acreditación, ni de promoción de los

niños en el nivel ni entre niveles, son indicios a ser tenidos en cuenta por los maestros que garantizarán bajo todo punto de vista la trayectoria del niño.³¹

13.9. LA ORGANIZACIÓN DEL AÑO ESCOLAR EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial organizará sus propuestas pedagógicas de manera integral y permanente, concretando a lo largo del mismo el desarrollo de proyectos, unidades didácticas, secuencias, experiencias directas y demás experiencias, organizadas en tres períodos con características bien diferenciadas cada uno, y casi coincidentes con los informes sistemáticos en el Legajo del alumno. Estos períodos se “separan” sólo para diferenciarlos y marcar características sobresalientes de cada uno de ellos, pero se dan de manera natural y enlazada uno con otro, a lo largo del año escolar.

- Período de inicio - Período de desarrollo - Período de cierre.

El primero comienza bastante antes del ingreso del niño al jardín, con el período de inscripción, primer acercamiento de las familias a la institución. La escuela se *presenta a las familias*, momento cargado de mucha ansiedad, curiosidad, de inicio de una relación vincular que debe cuidarse especialmente.

Más tarde el ingreso de los niños marca el inicio propiamente dicho del primer período: las modalidades y horarios se realizarán acorde con la Normativa vigente, el Calendario Escolar y tendrá como objetivo que el niño, la institución y la familia logren establecer lazos de seguridad, afectividad y confianza para el inicio de una relación vincular firme y clara.

El segundo período comienza cuando se considera al niño integrado a su grupo de pares y a la institución. Es el tiempo donde se desarrollan en su mayoría las experiencias pedagógicas: proyectos, secuencias o unidades didácticas, actividades con los padres, experiencias directas, en los diferentes grupos de niños.

El último período está destinado al tiempo de evaluación de la tarea docente, de la institución, de las enseñanzas propuestas y de los aprendizajes de los niños; si bien la evaluación es algo que se realiza permanentemente para la toma de decisiones y encauce de acciones, este momento es de evaluación en función del próximo año. Se realizan los informes pertinentes y se prepara la finalización de esa sección, egreso de nivel o pasaje a otra sección según corresponda.

13.9.1. EL INGRESO AL NIVEL. PERÍODO DE INICIO

La integración es un proceso complejo en el cual

³¹ Res.CFE N 174/12. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza, aprendizaje y los trayectos escolares en el Nivel Inicial, Primaria y Modalidades y su regulación. Doc. Anexo I.



se desarrollarán una serie de relaciones intersubjetivas entre padres, docentes y niños, por medio del cual se construyen vínculos. Es un proceso que se regula por los tiempos internos, los que cada niño necesita para que el docente se convierta en un sujeto significativo, confiable, una figura de apego a quien puede recurrir.

Debemos tomar a la integración como un proceso en el que no se puede determinar con antelación un tiempo de duración. Es fundamental el respeto por los tiempos individuales, esto significa que la permanencia de la familia o acompañante se decide teniendo en cuenta las necesidades de cada niño, y el momento evolutivo por el que atraviesa. Esto también se tendrá en cuenta a la hora de decidir cuánto tiempo permanecerá el niño en la institución y cómo éste se irá graduando.

El ingreso al jardín maternal es el inicio de la socialización fuera del primer grupo de pertenencia. Es una convivencia donde se da una "socialización simultánea", espacio de encuentro, donde familia e institución se enriquecen e interrelacionan mutuamente.

Es necesaria una apertura tanto de la familia como de la institución para que la integración se realice de manera natural y armónica, esto implica tener en cuenta las expectativas de ambas partes.

La familia juega un rol prioritario, porque es la que tiene que ofrecer criterios al docente para interpretar la conducta del niño y evaluar sus condiciones en pos de una separación favorecedora.

Sería importante indagar acerca de las motivaciones sobre las intenciones, ansiedades y emociones que se ponen en juego en el momento del ingreso al jardín maternal, ya que el modo en que se experimentará la separación del niño del núcleo familiar depende en gran medida de las causas que motivaron esta decisión. No es lo mismo para la familia dejar al niño en el jardín maternal cuando se ve obligada, que cuando se trata de una opción elegida. Se trata de experiencias muy diferentes, tanto en la forma de encarar la integración como en el lugar que ocupara la institución para esos niños y esas familias. En cada caso se ponen en juego expectativas, demandas, temores, deseos y una forma de vincularse con la institución que merece un abordaje diferenciado.

Cuando la familia deja a un niño pequeño durante varias horas en el jardín se movilizan una serie de expectativas y ansiedades que es necesario identificar y brindar espacios institucionales que puedan dar respuestas adecuadas. Implementar estrategias y sostener discursos que permitan a las familias ajustar sus expectativas y vincularse con la institución real, aquella que se propone brindar al niño la mejor educación, pero que es consciente de las dificultades y está dispuesta a compartir con ellos la reflexión sobre lo que es mejor para los niños.

Diseñar encuentros (reuniones y entrevistas) que permitan a los padres prepararse para la integración, saber lo que implica la separación para el niño y para ellos. Conocer las estrategias que la institución ha programado para acompañar este proceso. Compartir

criterios y fundamentos de las acciones programadas. Hablar de las dificultades, nombrar los conflictos, acordar tiempos, anticipar cómo se tomarán las decisiones, cuáles son los riesgos y cómo se abordarán. Realizar un encuadre de trabajo que permitirá contener al niño y a la familia.

Este período debe planificarse de manera flexible, abierta, libre, pero con pautas organizadas que posibiliten una mejor tarea. El objetivo primordial será la elaboración de la separación familia niño y que éste pueda integrarse satisfactoriamente a un nuevo grupo, disfrutando de las actividades propuestas, ya que sin integración no hay espacio para el aprendizaje.

Otra cuestión a tener en cuenta es que, aunque el niño se quede, no significa que esté integrado, es fundamental la mirada atenta del docente en relación al comportamiento del niño para poder reconocer esto. Muchas veces que un niño no reaccione frente a la separación de su familia, tiene que ver más con la inmadurez para hacerlo que con que se haya integrado. No todos los niños reaccionan igual.

Generalmente se tiende a ver la integración como un período finalizado: cuanto más rápido pasa mejor. Esta tendencia tendrá que ver con la necesidad de reconstrucción e integración continua frente a este espacio tan movilizador.

Existen varios momentos o situaciones diferentes en la integración:

- Primer momento en relación con el niño: primera separación padres-niños, primer ingreso a otro sistema fuera de la familia (parto social).
- Momento para el *hermano de...*, en este caso se da una segunda situación de integración de los padres y una primera para el niño, a quien la separación no le costará tanto ya que los padres han vivenciado y elaborado anteriormente una situación similar, pero le costará imponer su individualidad frente al trayecto ya recorrido por su hermano, lo que a veces lleva al docente a confrontaciones y comparaciones con él.
- Integración de niños en su segundo y tercer año de permanencia en el jardín donde hay situaciones nuevas: una nueva docente, nuevos compañeros, nueva sala, nuevas actividades y otra etapa de desarrollo.
- Integración de niños nuevos durante todo el ciclo lectivo.

13.9.2 LAS REUNIONES DE PADRES EN EL NIVEL INICIAL

Las reuniones de padres estipuladas prioritariamente coinciden casi exactamente con los tres períodos de organización del trabajo escolar en el nivel; más todas las que sean necesarias para el avance en la relación escuela-familias sobre algún tema puntual.

Todas las reuniones merecen ser organizadas,

planificadas, notificadas con la suficiente antelación para permitir la organización de las familias y poder contar con su asistencia.

Durante el desarrollo de las reuniones, es conveniente contemplar los espacios para que todos puedan expresarse libremente en un marco de respeto mutuo, la creación de canales de comunicación con las familias es una responsabilidad ineludible de la escuela. Este espacio no es sólo para que las familias escuchen lo que la institución tiene para decir, sino que ellas también tengan la palabra habilitada.

A lo largo del año escolar se realizan diferentes tipos de reuniones de padres. La Entrevista Individual a la familia es un momento propicio para conocer aquellos aspectos que son importantes en la historia del niño y que incidirán en la historia escolar. Es una instancia clave para iniciar el diálogo y la construcción de lazos afectivos con la familia.

Las reuniones generales para dar a conocer la función, la labor pedagógica de la institución, sus normas de organización y funcionamiento; las características generales del grupo de alumnos y los procesos de socialización.

A mediados del ciclo escolar se llevan a cabo reuniones para informar acerca de los procesos grupales e individuales.

Finalmente como cierre del ciclo, se realizan reuniones cuyo fin es realizar una devolución acerca de las trayectorias escolares, reorientación de las mismas, autoevaluación de las tareas de los docentes, evaluación sobre la gestión y aspectos organizativos de la institución, incorporándose además la evaluación de la familia sobre todos los aspectos antes mencionados.

Todas las ocasiones de encuentro con las familias son propicias para brindarles oportunidades de vivenciar y comprender lo que a diario se trabaja en el jardín a través de la organización de talleres u otro tipo de actividades que favorezcan el encuentro con otros, el trabajo cooperativo, la discusión, el intercambio.

Ciclo Maternal



CICLO MATERNAL

LA EDUCACIÓN EN EL PRIMER CICLO

La educación de la primera infancia ha sido motivo de preocupación en esta provincia y hasta el momento no se contaba con un Diseño Curricular para el período Maternal. Poco a poco se fueron implementando cambios con el propósito de mejorar la calidad educativa, y por eso el presente documento guía la tarea educativa que se desarrolla en el primer ciclo del Nivel Inicial, en la provincia del Chubut.

Las nuevas leyes han dado status legal al jardín maternal como parte del Sistema Educativo, reconocido en la Ley de Educación Nacional Nº 26206 y en la Ley de Educación Provincial VIII - Nº 91/10.

Las instituciones surgen y se conforman en relación con las necesidades de la sociedad. Los jardines maternos son instituciones jóvenes y a través de los años fue muy controvertido el sentido que se les ha atribuido. Hoy en día hay que pensarlos organizados, no sólo en función de una familia que tiene que dejar a su hijo para ir a trabajar con la intención de que se lo cuiden, sino que hay que concebirlo en función de las necesidades de los niños, como una organización con orientaciones pedagógicas, donde debe favorecerse su desarrollo de acuerdo a sus capacidades, posibilidades e intereses.

Si bien la familia es la institución primaria básica, fundamental para el desenvolvimiento de todo ser

humano, las condiciones de vida propias de la sociedad de nuestro tiempo suelen dificultar el cumplimiento de esta importantísima misión. Una cantidad de factores, influyen sobre la familia, contrariando su natural deseo de ocuparse personalmente de los niños, surge entonces la necesidad de prodigarles por otra vía, la indispensable atención que requieren.

En la actualidad el Jardín Maternal es la institución educativa que atiende al desarrollo integral del niño, ejerce una acción educativa planificada, sustentada en principios pedagógicos actualizados, y utiliza métodos que responden a las características y necesidades vitales de los niños.

Esta institución tiende a satisfacer todas las necesidades del niño. Atendiendo el desarrollo integral de la personalidad, porque considera que ésta tiene un sentido dinámico que se desarrolla globalmente desde el comienzo de la vida misma.

CAMPOS DE EXPERIENCIA, EJES Y CONTENIDOS

Los campos de experiencia propuestos, como fueron enumerados en el Marco General de Nivel, son los siguientes:

- Construcción de la identidad y desarrollo de la autonomía.
- Exploración y relación con el ambiente.
- Construcción de la comunicación y el lenguaje.

Inicial

Ciclo Maternal

***Construcción de la identidad y
desarrollo de la autonomía***

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD Y DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

INTRODUCCIÓN

Los vínculos que establecen los niños con los adultos, con los cuales interactúan cotidianamente, dejan huellas en su constitución psíquica e inciden en sus recíprocas relaciones.

La subjetividad, la conformación del sí mismo, es un proceso consciente y no consciente que se va dando a medida que el sujeto organiza sus experiencias dentro de las estructuras en las que vive. La constitución subjetiva es un proceso complejo, multideterminado, inacabado y permanente, que se va modificando en el curso de nuestras experiencias y momentos de la vida.

El adulto por lo tanto tiene la responsabilidad de ofrecerles una visión del mundo, acercarlos a los conocimientos que ha construido la humanidad, favorecer que establezcan una armoniosa relación con su cuerpo, aceptando las posibilidades que el mismo les ofrece, ayudarlos a que se formen y reconozcan como seres humanos, como personas únicas y singulares, sensibilizarlos con algunas expresiones artísticas dejando abierto el camino de la propia indagación, ayudarlos a que se formen con valores, derechos y deberes, y fundamentalmente, generar situaciones para poder vincularse emocionalmente con los semejantes, expresando y comprendiendo las diferentes formas de ser en este mundo.

La transmisión de una generación a otra, tiene en términos generales, el sentido de dar a los descendientes las claves de acceso a la realidad en la que se inscriben. La transmisión parental adquiere la particularidad de inaugurar para cada hijo una forma singular de apropiarse de su herencia psíquica. Con la versión que de ella se dé a sí mismo el niño va a construir los recursos de significación para interpretar el mundo que lo rodea, su lugar en él, su identidad.

La identidad se construye en interrelación con el medio social. Es necesario tener en cuenta el carácter interactivo y dinámico de la misma, así como el papel del otro en la representación de la identidad cultural.

La configuración del sujeto implica un itinerario en el que evoluciona desde un ser con una organización biológica en un estado de sincretismo e indiferenciación con otro, como ser dependiente de otro; hacia la autonomía y la independencia relativa, en un proceso en el que organiza el mundo que lo rodea, partiendo de la sensación, hasta la representación, el pensamiento y el lenguaje, para adaptarse a un mundo no sólo natural, sino fundamentalmente cultural. En esta configuración es fundamental el papel del "otro" que desde el origen inscribe al niño en este mundo de la cultura posibilitándole una trama de vínculos y relaciones.

La independencia o autonomía tiene sus raíces en los cuidados ambientales y corporales (Winnicott)³². En la medida en que puedan revivir la dependencia

como forma de cuidado, de confianza y seguridad serán capaces de poder cuidarse a sí mismos y por lo tanto transitar hacia la autonomía. Cuidarse a sí mismo está relacionado con el reconocimiento de las propias capacidades y con la toma de decisiones, con la posibilidad de elegir, tanto en el plano cognitivo, afectivo y emocional, como corporal.

FUNDAMENTACIÓN

Este campo hace referencia al conocimiento, valoración y control que los niños van adquiriendo de sí mismos y a la capacidad para utilizar los recursos personales de los que dispongan en cada momento. En este proceso resultan relevantes las interacciones de los niños con el ambiente, el creciente control motor, la constatación de sus posibilidades y sus limitaciones, la diferenciación de los otros y la mayor independencia con respecto a los adultos. Es necesario establecer un vínculo de afecto con un adulto de referencia para la construcción de un desarrollo sano y equilibrado en su posterior sistema de relaciones.

La identidad es la resultante del conjunto de experiencias que el niño tiene en la relación con el ambiente e intervienen en su construcción los siguientes factores:

- Imagen positiva de uno mismo.
- Sentimientos de eficacia, seguridad y autoestima.
- Percepción de las posibilidades y limitaciones.
- Interiorización de las demostraciones de quienes lo rodean.
- Confianza que en el niño se deposita.

En las interacciones, el niño actualiza instrumentos cognitivos y afectivos para diferenciarse progresivamente y construir su identidad personal que le permite actuar constructivamente con los demás y sentirse parte de un grupo.

El conocimiento y control del propio cuerpo es uno de los primeros referentes para reconocerse como persona. La identificación de sus características individuales: sexo, talla, rasgos físicos, etc. son instrumentos básicos para su desarrollo.

Es importante en este proceso el vínculo afectivo con el docente, ya que éste puede comenzar a comprender, desde un sentimiento de empatía, lo que el niño trasmite a partir de la mirada, el llanto, los gestos, movimientos, sonrisas, etc. Esta comunicación, le permite actuar en respuesta a los requerimientos del niño ofreciéndole un marco de seguridad y confianza.

La relación afectiva comenzará a establecerse a través del sostenimiento en brazos, la voz, las caricias, las melodías suavemente entonadas, las sonrisas, y todas las actividades que el docente realiza.

La comunicación afectiva con el docente,

³² Winnicott, D. Realidad y Juego. Editorial Gedisa. Barcelona.1979



permitirá que el niño lo reconozca, y a través de su mediación comenzará a relacionarse con los otros niños y adultos desarrollando su diferenciación entre él y los otros.

La autonomía es una conquista que se desprende del sentimiento de confiar en los otros y que deriva en la confianza en sí mismo. Este sentimiento le permitirá construir la seguridad para actuar por sí solo. Este proceso es solidario a la construcción activa de normas y pautas de convivencia social.

Así el niño irá adquiriendo una primera imagen de sí mismo. En este proceso son los padres, familiares, docentes y otros adultos significativos, así como los otros niños, los que posibilitan esa construcción.

Cada niño va estructurando su personalidad a partir de sucesivas identificaciones que representan los otros para él y que irá internalizando, mientras descubre, por los otros, quién es él.

En estas edades es a través del cuerpo que se logra la diferenciación de los otros y el reconocimiento de sí mismo, consolidando su identidad en relación con su origen étnico, cultural, religioso, social, etc.

Las experiencias, juegos y actividades con el grupo de pares favorecen y facilitan el proceso de autonomía personal. La aceptación de pautas de comportamiento y normas de convivencia es un contenido fundamental: jugar con otros niños, colaborar en tareas sencillas, guardar los juguetes, esperar turnos para la comida.

Con la socialización progresiva, los niños comienzan a entender quiénes son las personas que lo rodean, en sus diferentes ámbitos: familiar, escolar, etc., cuáles son sus funciones y también los vínculos que los unen a cada uno. Así se irá reconociendo, paulatinamente, como una persona entre los demás. Esto posibilita su integración como miembro de un grupo, con el que comparte normas, valores y actitudes. Pertenecer a un grupo implica, aquí, relacionarse afectivamente con los otros.

Es de gran importancia iniciarse en los buenos hábitos de salud, higiene y nutrición, ya que, no sólo contribuyen al cuidado del propio cuerpo y de los espacios en los que vive, sino que son fundamentales en el proceso de autonomía del niño.

Este campo de experiencia privilegiado de la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía abarca contenidos educativos que no pueden ser trabajados separadamente del resto de los campos de experiencia.

Es imprescindible entonces, un enfoque global y significativo de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, ofreciendo una intervención docente ajustada a las necesidades individuales de los niños.

El **propósito** de este campo es propiciar que los niños se identifiquen progresivamente como sujetos, a través del reconocimiento de su imagen y nombre, y de las acciones que realiza, así como también identificar progresivamente sus posibilidades y limitaciones, valorarlas adecuadamente, y actuar de acuerdo con ellas. Adquirir el desplazamiento en sus diferentes formas, permitiéndole ampliar sus posibilidades de interacción y satisfacer sus intereses de exploración.

Ampliar su campo de interacciones sociales mediante expresiones de diferentes tipos (contacto visual y físico - sonrisas - gestos - juegos)

EJE: AUTONOMÍA (CONOCIMIENTO, VALORACIÓN, CONTROL DE SÍ MISMO)

- Iniciación de prácticas de higiene personal. El cuidado del cuerpo y de los ambientes institucionales (Uso de utensilios, servilleta, pan para empujar a la hora de las comidas, lavarse las manos, dormir sólo en el espacio asignado para esto).
- Adquisición de: imagen global del cuerpo. Movimientos corporales. Nociones espaciales con relación al propio cuerpo.
- Exploración e identificación de las características del propio cuerpo, tanto globalmente como segmentariamente y de las semejanzas y diferencias con otros.
- Gusto por el ejercicio físico. Aprecio por su propio cuerpo.
- Utilización de los sentidos en la exploración. Confianza en las propias posibilidades de acción. Control e inhibición en desplazamiento. Diferenciación y complejización de las primeras sensaciones.
- Reconocimiento de las necesidades del cuerpo. Control de esfínteres. Hambre. Sueño. Higiene.
- Iniciativa para resolver tareas sencillas.
- Incorporación de posturas. El cuerpo y el espacio. Control muscular y desplazamiento (Sentarse. Gateo. Marcha).
- Adquisición de la primera imagen de sí mismo.
- Adquisición del control de la prensión voluntaria de la postura sedente en distintas situaciones, para ampliar su ámbito de acción sobre los objetos.
- Coordinación viso-manual necesaria para manejar y explorar con un grado de precisión cada vez mayor.
- Adquisición del control y equilibrio postural en diferentes situaciones.
- Descubrimiento de nuevos medios para resolver problemas prácticos vinculados a la exploración.

EJE: IDENTIDAD

- Inicio en la adquisición de la autoestima y estima por el otro.

- Iniciación en la aceptación de las diferencias, de la identidad y características de los demás. Establecimiento de vínculos de apego.
- Adquisición de seguridad para separarse transitoria y progresivamente de los adultos que lo atienden.
- Reconocimiento y expresión de las emociones propias, sentimientos y necesidades.

EJE: RELACIONES E INTERACCIONES CON OTROS

- Iniciación en la aceptación de pautas de comportamiento y normas de convivencia.

- Identificación de diferencias y semejanzas con otros: El grupo de pares. El docente. Interacciones, vínculos. Valoración de las actitudes positivas ante las demostraciones de afecto de otros niños y de adultos. Descubrir que su acción produce resultados sobre las personas, pudiendo identificar su capacidad de influir en los demás, y desarrollando actitudes y hábitos de ayuda, colaboración y cooperación.

- Descubrimiento de sí mismo a través de la exploración sensorio motriz de su cuerpo y de los otros, diferenciando gradualmente a las personas que conforman su entorno inmediato.

- Manifestación de afecto y preocupación por otros niños y adultos en situaciones cotidianas, sensibilizándose frente a las necesidades de los demás.

Inicial
Ciclo Maternal

***Exploración y Relación
con el Ambiente***

EXPLORACIÓN Y RELACIÓN CON EL AMBIENTE

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la inteligencia, se da en una sucesión de grandes períodos, cada uno de los cuales prolonga las construcciones del anterior reestructurándolas en un nuevo plano para sobrepasarlo luego. Esta integración de estructuras sucesivas, permite considerar una serie de estadios que obedecen a los siguientes criterios:

- Tienen un orden de presentación constante, aunque las edades varíen.
- Cada estadio se caracteriza por un conjunto de rasgos coherentes, una estructura de conjunto que le da sentido.
- Estas estructuras son integrativas, proviene de la anterior y se convierte en parte de la que sigue.

Existen cuatro factores que determinan la evolución de la inteligencia:

- La maduración del SNC (Sistema Nervioso Central) y el crecimiento orgánico.
- La experiencia adquirida en el contacto con los objetos (física y lógica).
- Las interacciones y transmisiones sociales.
- La progresiva construcción o proceso de equilibración.

El niño toma su actividad corporal y sus sensaciones como eje del mundo. En un principio no coordina sus propias acciones; su experiencia es difusa, caótica, parcializada.

Al nacer, el niño tiene reflejos hereditarios los que se van perfeccionando por la repetición y luego se consolidan y generalizan, a partir de esto sus acciones se van perfeccionando hasta lograr coordinaciones más complejas que permiten establecer la conservación del objeto, y llegar a la representación mental.

Durante los primeros días el niño observa aisladamente todo aquello que le llama la atención. A partir de las diez o doce semanas comienza a captar imágenes de conjunto.

A partir de los 6 meses, una de las principales actividades del niño será manipular objetos. Coordinará sus manos acercando los objetos a su boca.

Entre los 12 y 18 meses se da una etapa de grandes cambios. En esta fase el niño adquirirá una mayor movilidad y autosuficiencia. Su inteligencia motriz permitirá manipular objetos y explorar el espacio.

En cuanto al perfil psicomotriz el niño intenta caminar por sus propios medios. El movimiento es su estado habitual, suele presentar una inclinación hacia delante, buscando el equilibrio, suele observarse bamboleo en el paso y cierta dificultad para cambiar de dirección. Empuja, pateo, pega, pellizca, etc.

Entre los 18 y 24 meses el niño consigue una movilidad completa que le ofrece nuevas posibilidades de exploración y más independencia. Disfruta de los triciclos que le ayudan a dosificar su energía y aumenta su concepción espacial. Es una etapa de exploración continua. Los conocimientos que adquiere son recordados y posteriormente empleados en sus movimientos y manipulaciones.

A partir de los 2 años se inicia la función semiótica y la inteligencia representativa. La acción se vuelve interior lo que da lugar al pensamiento como "habla interior", y la capacidad de simbolizar otorgando significados a los distintos significantes. Esto se manifiesta en el juego, dibujo, imágenes mentales, lenguaje e imitación diferida. Esta interiorización, supone una reconstrucción de las acciones en un plano superior y una cierta conceptualización práctica que permite evocar lo ausente; dándole al niño la posibilidad de recordar y anticipar con más flexibilidad.

Con relación al juego, se encuentra en la etapa simbólica, representa el objeto ausente, establece diferentes roles, le gusta disfrazarse, dramatiza, imita. Establece un juego paralelo y aparecen los primeros indicios del social.

Si observamos a los niños de estas edades, vemos la necesidad que tienen de repetir la misma acción, los mismos movimientos, los mismos juegos. Es el tiempo que cada niño necesita para construir sus estructuras mentales, para elaborar y resolver sus conflictos emocionales, para incorporarse e integrarse en su entorno.

La maduración muscular permite a los niños de dos años aferrar y soltar, disfrutar del creciente control sobre sí mismos y también de los otros a partir de ver las reacciones que produce. Esto puede conducir a actitudes tanto hostiles como bondadosas que las podemos observar en acciones de cooperación u oposición y terquedad, tan características de esta edad. Pueden golpear a un par o a un adulto sin motivo aparente, tirar del cabello, o enojarse y hacer berrinches.

FUNDAMENTACIÓN

Este campo hace referencia a la interacción del niño con el ambiente, y cómo a través de esta construyen algunos conocimientos acerca de él. El Nivel Inicial, permite una ampliación progresiva de la experiencia infantil y la construcción de un conocimiento sobre el medio físico y social cada vez más completo.

Los niños van desarrollando progresivamente una representación del mundo, existencia de sentimientos

de pertenencia, respeto, interés y valoración por todos los elementos que lo integran. Amplían el marco de las relaciones sociales y la posibilidad de conocer nuevas realidades, de crecer y desarrollarse. El descubrimiento del ambiente implica una actuación de la persona, en la que pone en juego procedimientos de observación, exploración, recogida de datos y formulación de metas.

Desde el Jardín Maternal, es importante facilitar el descubrimiento, conocimiento y comprensión de la **realidad del niño**: entornos, objetos físicos, etc.

El niño debe poder actuar con autonomía, confianza y seguridad en los sistemas sociales más próximos, conociendo y utilizando las normas que permiten convivir con ellos.

El niño en grupo, aprende: a valorar las ventajas del mismo, las limitaciones que este impone, a colaborar con otros, a ayudar y pedir ayuda y a cumplir las obligaciones grupales. En el ambiente social, es importante fomentar actitudes de participación, colaboración, respeto, y valoración crítica de las normas que rigen la vida en grupo.

El niño debe conocer algunas relaciones elementales que se establecen entre las condiciones físicas del medio.

Se debe estimular la curiosidad del niño, y satisfacer su necesidad de actuar y experimentar. Los niños establecen con el ambiente natural, cultural, con los objetos una relación que se caracteriza por ser activa, permanente y de recíproca influencia, constituyendo una fuente de permanentes aprendizajes. Esta relación activa de los niños con el medio influye en importantes procesos del pensamiento que se relacionan con las capacidades cognitivas que le permiten explorar activamente, dimensionar progresivamente el tiempo y el espacio, utilizar técnicas e instrumentos para ampliar sus conocimientos, resolver problemas, cuantificar la realidad, buscar soluciones a problemas cotidianos, plantearse sencillas hipótesis y explicaciones sobre lo que sucede a su alrededor, como así mismo inventar, discernir y actuar sobre los objetos y el entorno. De la misma manera, influye significativamente en el fortalecimiento de las capacidades afectivas y valorativas fundamentales como la capacidad del asombro, la sensibilidad, el interés por la conservación y cuidado del medio ambiente y la iniciación en el respeto en la creación y diversidad cultural.

El **propósito** de este campo es propiciar que los niños se apropien progresiva y activamente de su ambiente, considerando sus múltiples relaciones e interdependencias. Esto significa enriquecer, expandir y luego profundizar mediante el aprendizaje, las experiencias infantiles que potencian el descubrir, conocer, comprender, explicar e interpretar la realidad, recreándola y transformándola mediante la representación y la creación.

Para este campo se plantean tres ejes de aprendizajes que abordarán un amplio y complejo campo de experiencias: los objetos, los seres vivos y la vida en sociedad.

EJE: LOS OBJETOS

- Exploración y conocimiento del ambiente que los rodea
- Observación atenta de los detalles de los objetos
- Exploración de objetos, observación de diferentes reacciones de estos frente a las acciones; o cambios que ocurran naturalmente. Establecimiento gradual de relaciones de causa-efecto.
- Reconocimiento de la relación entre los objetos: meter, sacar, sacudir, etc.
- Reconocimiento de objetos y sus propiedades: permanencia, sus desplazamientos.
- Exploración e iniciación en el reconocimiento de las características de los objetos y materiales de uso cotidiano: atributos como olores, colores, sabores, sonidos, texturas.
- Iniciación en la noción de tamaño y forma.
- Iniciación en las nociones espaciales y temporales.
- Exploración activa del ambiente.
- Manipulación de objetos para diferentes usos. Utilizar diferentes utensilios y herramientas de modo convencional en los contextos cotidianos (crayones, cubiertos, plasticola, otros.)

EJE: LOS SERES VIVOS

- Iniciación en el reconocimiento de los animales y las plantas del entorno circundantes.
- Iniciación en el conocimiento de las necesidades y cuidados de los animales del entorno cercano.
- Iniciación en el cuidado del ambiente cercano.
- Observación espontánea y orientada de las características y comportamientos de los animales y de las plantas del entorno.
- Exploración a través del juego al aire libre y el contacto con la naturaleza.

EJE: LA VIDA EN SOCIEDAD

- Iniciación en el respeto por los modos sociales de comportamiento
- Iniciación en el reconocimiento de gestos y modalidades aceptadas socialmente: actuar

- respetando modos sociales de establecer vínculos con otros, ayudar al otro, saludar, agradecer, respetar pautas de convivencia, el hacer con otros, y la aceptación del otro.
- Iniciación en el reconocimiento y respeto de costumbres socialmente aceptadas: compartir, prestar, cuidar, ordenar, esperar.
 - Aproximación a algunos aspectos significativos de sus historias personales y familiares. La familia. Fiestas y celebraciones familiares.
 - Aproximación y participación en los festejos de la comunidad.
 - Iniciación en la tolerancia a las restricciones: el respeto por los límites.
 - Descubrimiento del placer por el intercambio, el vínculo afectivo, el colaborar con los demás.
 - Iniciación en las manifestaciones de afecto con besos, abrazos, caricias.

Inicial
Ciclo Maternal

**Construcción de la
Comunicación y el Lenguaje**

CONSTRUCCIÓN DE LA COMUNICACIÓN Y EL LENGUAJE

INTRODUCCIÓN

En relación al lenguaje Bruner propone en su teoría el concepto de “formatos” como construcción de interacciones conjuntas, que es la forma comunicativa que utilizan las madres en sus interacciones de repetición con los niños, y posibilitan el pasaje de lo prelingüístico a lo lingüístico.

Durante los 10 ó 12 primeros meses de vida la comunicación que el niño establece con su entorno es principalmente afectiva y gestual. Cuando las personas del entorno se comunican con él utilizan el afecto y deben acompañar con la palabra.

El desarrollo del lenguaje atraviesa diferentes etapas desde el llanto indiferenciado pasando por vagidos, sonidos guturales y vocálicos, gorjeos y balbuceo. Bruner señala que entre los siete y diez meses el niño pasa progresivamente de la “modalidad de demanda” a la modalidad de intercambio y reciprocidad³³.

Posteriormente aparecen algunas palabras cortas, pero siempre en el marco de la repetición, aún es imitación de lo que dicen otros. Pasa a emplear palabras para pedir o reclamar acompañando con el señalamiento. Posteriormente da lugar a la palabra frase.

Luego comienza a combinar de a dos palabras para comunicar necesidades, sentimientos, acontecimientos.

Hacia los dos años se da un incremento rápido del vocabulario mostrando un dominio de gran parte de la gramática de su lengua materna.

La comunicación no solo implica el lenguaje verbal, podemos hablar de multiplicidad de lenguajes. Es importante introducir a los niños en un recorrido de mirar, ver, pintar, dibujar, modelar y construir.

El niño dibuja dejando un rastro, cada etapa gráfica por donde el niño transita, tiene características propias según el ritmo de cada uno:

- El niño adapta su mano al instrumento.
- Da nombre definido a las líneas que ha trazado.
- Anuncia anticipadamente lo que ha intentado representar.
- Observa semejanzas entre sus líneas y los objetos.

Las etapas por las que atraviesa el dibujo son: garabato (desordenado, longitudinal o controlado) Luego a este garabato el niño comienza a darle nombre. Posteriormente el dibujo comienza a ser una

manifestación complementaria del lenguaje. Antes de comenzar a dibujar, dice qué es lo que va a hacer y necesita fijar la atención en una idea para graficarla.

Con respecto al lenguaje musical desde el nacimiento el niño puede captar el sonido y responder a la música y a cualquier estimulación acústica. Posteriormente el niño se sentirá atraído por los objetos sonoros y los sonidos fuertes. Será en esta etapa donde emitirá las primeras palabras. El bebé reacciona rítmicamente a la música con una actividad total de su cuerpo. En esta edad, la expresión lingüística se manifiesta en forma de canturreo o canto espontáneo de sílabas. Cantar, percudir y moverse son actividades predominantes.

Hacia los dos años aparecen actividades como caminar, bailar y desarrollar el sentido del ritmo físico. Su sentido rítmico y la respuesta motriz comienzan a tener un carácter diferencial y selectivo ante la estimulación musical. Le llaman la atención los instrumentos de percusión y con frecuencia son un estímulo para el canto.

FUNDAMENTACIÓN

Este campo hace referencia al desarrollo de los diferentes modos de comunicación y expresión; como así también a las alfabetizaciones múltiples. El Jardín Maternal, permite una ampliación progresiva a través de diferentes propuestas relacionadas con los lenguajes artísticos y expresivos.

En el primer año de vida, el niño aprende procedimientos para cumplir diferentes funciones comunicativas. Este desarrollo se realiza en contextos de interacción social con los adultos que dotan de significación intencional las conductas del niño, equipándose éste con habilidades específicas referidas al lenguaje, a la vez que utiliza diferentes canales para conferir significado a su conducta.

Desde el Jardín Maternal, se deberá contribuir a mejorar las relaciones entre el sujeto y el medio.

Las distintas formas de comunicación y representación, sirven de nexo entre el mundo interior y exterior al ser instrumentos que posibilitan las interacciones, representación y expresión de sentimientos, pensamientos, vivencias, etc.

Paralelamente al desarrollo del lenguaje verbal, se trabajarán los lenguajes no verbales, los que constituyen una condición para el primero.

La expresión gestual al comienzo es global e indiferenciada y tiene múltiples significados; luego este lenguaje gestual se va haciendo más específico y diferenciado sostenido por el rol del adulto.

A medida que el niño accede al dominio de distintas formas de representación, su relación con el medio se profundiza y enriquece.

Bruner sostiene que la adquisición de la comunicación lingüística y prelingüística tiene lugar fundamentalmente en un marco altamente restringido, en situaciones donde el niño y el adulto (familiar o docente) combinan elementos para otorgar

³³ Bruner, G. Realidad mental y mundos posibles. Editorial Gedesia. 1998



significados, hacer interpretaciones y de alguna manera inferir intenciones.

El lenguaje servirá para especificar, ampliar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto del mundo, ya presentes aún sin el lenguaje.

Ampliar y diversificar las formas de representación propias de la experiencia familiar y potenciar intercambios comunicativos; como así también dotar a las comunicaciones de contenidos progresivamente elaborados y favorecer expresiones más complejas.

Las diferentes formas de representación, no se limitan a ser vehículo de expresión, sino que pueden tener efectos sobre el contenido que tratan de representar. Estas formas incluyen: expresión gestual y corporal, lenguaje verbal, expresión plástica y expresión musical.

Se deberán potenciar las capacidades del niño relacionadas con la recepción e interpretación de mensajes, emitirlos o producirlos, contribuyendo a mejorar la comprensión del mundo y la expresión original, creativa e imaginativa. Estimulará el desarrollo del lenguaje como instrumento de comunicación y autorregulación de la conducta.

La expresión dramática (representar personas y situaciones) y corporal (representar actitudes y movimientos) tiene que ver con el cuerpo, gestos con intención comunicativa y representativa. Sirve para expresar emociones y tensiones y su percepción de la realidad. Estas manifestaciones son instrumentos de comunicación e intercambios.

La pintura, el dibujo, el modelado, la expresión musical, constituyen aprendizajes de nuevas formas de representar la realidad y comunicarse en ella.

Comunicar es intercambio con otros; es poner en común necesidades, sentimientos, ideas, etc.

La comunicación humana no tiene un carácter exclusivamente lingüístico. Entre los sistemas de comunicación no verbal se destacan el lenguaje proxémico (relación de espacio físico y acción humana: proximidad corporal de interlocutores, códigos táctiles, visuales y olfativos, tono de voz, etc.), el cinésico (uso y movimiento del cuerpo en la comunicación), el gestual, el objetual y la presentación personal del yo o máscara (vestido, peinado, adornos, etc.)

El lenguaje verbal acompaña en muchas ocasiones a la comunicación no verbal, sobre todo la corporal. El deambulador enriquecerá su capacidad de representación a través del juego simbólico.

En el lenguaje corporal, en el lenguaje no verbal, en general, existe una articulación de los gestos que generan la frase corporal, frase, en general, difícil de traducir en conceptos. Pero hay un discurso que cuando es potente sensibiliza, conmueve y moviliza.

La expresión plástica se inicia a partir del rastro que deja su gesto al jugar con materiales específicos: barro, masa, o cuando usa un lápiz o crayón. Así descubre la relación entre su conocimiento y la marca que deja y a partir de allí comienza su exploración variando sus movimientos, tratando de controlarlos.

Con las actividades de rutina de la sala se

van organizando secuencias temporales y causales a nivel de acción en la medida en que los niños van reconociendo la sucesión de acontecimientos.

El lenguaje musical comparte con el lenguaje corporal el ser un lenguaje no conceptualizable. Los sonidos y la música constituyen una riquísima fuente de comunicación y expresión, de conexión e identificación cultural y de diferente estética.

El **propósito** de este campo es propiciar que los niños expresen sentimientos y emociones mediante los diferentes lenguajes ajustándose progresivamente a los diversos contextos y situaciones de comunicación. Desarrollen una progresiva adquisición de las habilidades motoras básicas a través de la exploración de diversos materiales y herramientas. Participen activamente en diversas propuestas artísticas que permitan expresar las propias necesidades y emociones.

EJE: LENGUAJE COMUNICATIVO

- Iniciación en la comunicación con otros, con gestos y palabras.
- Utilización del lenguaje. Nombrar: partes del cuerpo, objetos y propiedades, comidas. Dialogar con otros. Expresarse y comunicarse a través del lenguaje oral.
- Utilización del lenguaje para comprender y responder a encargos y palabras del entorno cotidiano.
- Aproximación a las diferentes posibilidades del lenguaje.
- Ampliación del vocabulario.
- Iniciación a la lectura de imágenes.
- Producción y reproducción de juegos de palabras.
- Iniciación en la comunicación de necesidades, descubrimientos y hechos cotidianos.
- Iniciación en la formulación de preguntas.
- Iniciación en el intercambio verbal entre pares y adultos en situaciones de juego, conversaciones y actividades.

EJE: LENGUAJE ESTÉTICO EXPRESIVO

- Iniciación en el disfrute de producciones culturales: música, canciones de cuna, canciones y música con diferentes estilos, juegos folclóricos, rimas, nanas, rondas, juegos grupales, secuencias narrativas, libros y títeres, imágenes, herramientas para explorar.
- Iniciación en el uso progresivo de herramientas

y utensilios de modos convencionales: biromes, crayones, témperas, juguetes.

- Exploración y uso de la voz para el canto.
- Iniciación en el canto individual y grupal.
- Exploración y utilización de objetos e instrumentos sonoros.
- Iniciación en la escucha atenta de sonido del entorno natural.
- Utilización de la imagen como instrumento de expresión y comunicación.
- Exploración en el espacio bi y tridimensional. La imagen en el espacio bidimensional. Dibujo, pintura, collage. La imagen en el espacio tridimensional. Modelado.
- Exploración del espacio gráfico. Producción de diferentes tipos de trazos, formas, colores, texturas.
- Exploración de diversos materiales y herramientas.

EJE: LENGUAJE CORPORAL

- Iniciación en el reconocimiento del movimiento como lenguaje personal y social.
- Expresión de sentimientos y emociones a través del cuerpo.
- Expresión gestual.
- Exploración del propio cuerpo y sus posibilidades de movimiento y expresión.
- Iniciación en el reconocimiento de las posibilidades de movimiento de las distintas partes del propio cuerpo y del de los otros.
- Utilización del lenguaje verbal apoyándose en el lenguaje del cuerpo.
- Exploración de distintos movimientos, desplazamientos y habilidades motrices con y sin objetos.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Sugerencias y propuestas en torno a las actividades de rutina

- El cambiado de pañales puede ser un momento que tenga gestos y palabras, que sea un espacio

para cada niño y no para todos igual y al mismo tiempo.

- En el momento de la alimentación el adulto interviene favoreciendo que el niño pruebe el alimento, lo mantenga un tiempo en la boca para percibir su sabor, saborear, es una enseñanza importante para el niño, porque se le dice en actos que hay un espacio en el cuerpo donde el alimento puede cobrar sabores distintos, que comer no es tragar, sino saborear.
- Algunos juegos que preparan para la recepción del alimento e introducen una demora entre cada cucharada por ejemplo el del “avioncito”.

Sugerencias y propuestas para la exploración de objetos y del entorno

Los juguetes son productos culturales, sociales y económicos que se producen con el desarrollo del capitalismo, la emergencia de una nueva idea de familia y una nueva concepción de infancia, entre cuyos atributos está el tener posesiones propias de la edad. La asociación entre juegos y juguetes a veces dificulta su diferenciación. Los juegos no requieren de los juguetes para su desarrollo, hay algunos juegos que requieren de los juguetes y otros que no.

Es fundamental contar con elementos de la vida diaria que permitan la exploración, esto en relación al Cesto del tesoro y el juego Heurístico.

- Ofrecer un medio que permita múltiples alternativas de exploración. Con variedad de colores, texturas, olores, formas, etc. Siempre se debe prever qué posibilidades ofrecen cada uno de los objetos.

- Organizar experiencias lúdicas como: juegos de persecución, corporales, bailes, rondas, recorridos con señales claras, etc.

- Ofrecer cantidad de objetos que permitan meter y sacar, encastrar, sacudir, golpear, enhebrar, etc. Abrir y cerrar envases con diferentes cierres.

- **Cesta del tesoro:** la cesta del tesoro es una actividad de exploración de objetos de diferentes materiales y tamaños para niños que ya logran sentarse y pueden liberar las manos para explorar. Es muy apropiado para niños de 6 a 12 meses aproximadamente. El objetivo principal de esta propuesta de juego es el desarrollo de habilidades como alcanzar y tomar objetos, coordinar para llevarse los a la boca, golpearlos contra la superficie, tomar dos objetos y golpearlos entre sí produciendo nuevos sonidos. La exploración es a través de los

sentidos del tacto, gusto, vista, olfato, audición y movimientos corporales; en oportunidades a través de los pies que se ponen en contacto con los objetos. A partir de las exploraciones los niños toman decisiones: observar, elegir un objeto, descartar otro, comparar objetos iguales, etc. Los niños desarrollan la capacidad de atención y observación, pudiendo permanecer en esta actividad más de media hora. El juego permite interacciones entre los niños a través de intercambios de sonidos, sonrisas, miradas y objetos que a veces son ofrecidos por ellos y en otras oportunidades el objeto es producto de un “tironeo” cuando dos niños los reclaman. Organización de la actividad: colocar en una cesta de mimbre objetos variados que puedan encontrarse en los hogares. Los niños se sientan en una colchoneta alrededor del cesto, no más de tres niños por cesta.

Intervención docente: selecciona el material. Acomoda el espacio que debe estar desprovisto de otros estímulos para que puedan explorar con tranquilidad. Evitará hablar para no distraer a los niños en la exploración. El contacto será a través de la mirada, sonrisa y recibirá objetos si los niños se lo entregan.

- **Juego heurístico:** tiene por objetivo la exploración de objetos y desarrollar las capacidades como: poner y sacar, tapar y destapar, apilar y voltear, alinear, hacer girar objetos, encajar, golpear para producir sonidos y producir sonidos entre sí. Esta propuesta es para niños que deambulan, de entre 12 y 24 meses.

Organización de la actividad: Se realiza en pequeños grupos, dentro del grupo total colocando diferentes materiales agrupados, en el espacio de la sala o SUM, desprovisto de todo estímulo. Los objetos estarán guardados en bolsas, clasificados según sus características. Debe haber entre 50 y 60 objetos en cada bolsa. Se distribuyen no menos de tres recipientes, y los objetos se colocan en un sector de la sala y se invita a la exploración (en un inicio la exploración es individual y luego a medida que repiten la experiencia las interacciones se van complejizando).

Intervención docente: busca, selecciona y distribuye los objetos y arma las colecciones. Ubica los objetos. Observa y registra la actividad para hacer seguimiento de la evolución de los niños en relación al material y las interacciones entre ellos. Interviene con la palabra o la acción cuando los niños solicitan ayuda. Este juego propicia también la participación de los padres tanto en la búsqueda y selección del material como en la presencia en la propuesta.

- Ofrecer diferentes propuestas que impliquen desplazamientos para alcanzar objetos. En ocasiones se pueden ocultar los mismos.

- Juegos para reptar (túneles de tela). Recorridos con obstáculos.

- Permitir que los niños anticipen (Ej. Anticipar la ubicación de un objeto escondido. Mostrar la mamadera antes de dársela para que anticipe la acción) y establezcan relaciones de causa y efecto (Realizar preguntas sobre hechos cotidianos por ejemplo ¿Que pasó que hay agua en el piso?)

- Juegos simbólicos: Casita, la comida con los muñecos, el baño de los muñecos, el paseo de los muñecos, cabalgata en caballos de palos, paseo en carro o en lancha, el escondite en una cueva o refugio, etc. Es importante que el docente juegue con los niños y ofrezca los materiales adecuados y variados para favorecer la simbolización.

- Juego que se realiza fuera de la sala “juego espontáneo”, puede ser en el patio al aire libre, patio cubierto, SUM, parque, etc. El juego está determinado por el espacio y la organización del mismo. No es igual el juego en piso de tierra, césped o cemento o en un espacio que no cuenta con objetos a aquel que se realiza en un lugar con trepadoras, sogas, colchonetas, neumáticos, arenoso, etc. Intervención docente: Organizar la actividad, observar atentamente el juego de los niños para sugerir, ofrecer, marcar pautas o establecer límites cuando un grupo o niño lo requieran.

- Juegos de imitación: A través de los juegos espontáneos de abrir y cerrar las manos para tomar un objeto se inician los juegos de imitación como el “viva viva” “Qué linda manito” “Chau”... todos estos movimientos están acompañados por canciones o poesías que invitan al movimiento. Las imitaciones se harán con los ojos, con la boca o la nariz o con las diferentes partes del cuerpo “qué lindos ojitos” “Hacer trompita” “Movimiento de baile” etc.

- Alfombras para niños con diferentes estímulos

Sugerencias y propuestas en torno al juego

El Jardín Maternal debe tener como premisa favorecer situaciones lúdicas. Mediante el juego, el niño se apropiará del mundo, se conectará con los otros, el espacio y los objetos.

Es importante destacar que hay acciones lúdicas relacionadas con las necesidades de los niños que revisten importancia en el desarrollo, en este marco son juegos fundantes desde la integralidad, podemos mencionar los que se denominan JUEGOS DE CRIANZA³⁴ y se clasifican en:

- **Juegos de sostén:** se desarrollan en un espacio

³⁴ Calmels, Daniel. Juegos de Crianza: intervenciones o interferencias. Educar en las instituciones maternas: Una mirada sobre nuestras prácticas. Conferencia

corpóreo en, desde y sobre el cuerpo del adulto, más allá del cual está el vacío. El cuerpo-adulto es territorio de la escena lúdica. Al jugar, la caída y el desprendimiento son ilusorias, falsos riesgos. La presencia no consiste en la observación o asistencia momentánea sino en una presencia en actos en contactos y separaciones: presencia de sostén donde es fundamental la confianza.

- **Juegos de ocultamiento:** Son aquellos cuyas características radican en que varias o una persona se esconden y otra debe descubrirlos. También la dinámica puede incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos. El ocultamiento crea un distanciamiento entre los cuerpos y nos introduce en la oscuridad donde se extrema la capacidad de atención ubicada principalmente en la visión y en la escucha. Los primeros juegos que aparecen de este tipo son el “está no está” o el de “la sabanita”

- **Juegos de persecución:** En los juegos de persecución hay tres protagonistas principales: un perseguidor, un perseguido y un refugio. El perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable y de confianza, lo que le garantiza al niño que nada malo va a suceder, que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre.

- **Versificaciones y Narrativas:** se introducen con ritmos, gestos y movimientos, se caracterizan por una presencia corporal importante.

Dos factores a tener en cuenta a la hora de planificar el juego:

- El **armado de un escenario.** Las salas tienen que ofrecer escenarios permanentes y otras propuestas móviles de alternativas que se vayan cambiando durante el desarrollo de la jornada.
- Se deben ofrecer objetos para explorar, rampas para trepar, libros para mirar, muñecos y elementos cotidianos para dramatizar, lápices para dibujar, etc.

Entre otros posibles se proponen los siguientes espacios permanentes de juego:

- Juegos sensoriomotores.
- Juegos de exploración con diversos objetos y materiales.
- Juegos de construcción.
- Juegos para la ejercitación y coordinación motriz.
- Juegos del como si. Es importante diferenciar lo que es actuar, de lo que es jugar, hay que diferenciar el campo actoral del campo lúdico

corporal. Es importante que el adulto colabore para que los niños entren corporalmente en la ficción.

- Apreciación de producciones artísticas.
- Producción artística expresiva, corporal, plástica y sonora.

La sala debería ser un ambiente donde los niños puedan encontrar siempre juguetes a su alcance por ejemplo en un cajón sólido puede haber muñecos, pelotas, autos, sonajeros, elementos de arrastre, carteras, trompos, etc.

- **Un docente con una actitud entusiasta y una formación que le permita no sólo conocer el juego de los niños sino intervenir sin interferir:**

- Acompañar con la mirada y la actitud.
- Observar y registrar.
- Jugar.
- Colaborar ante el pedido de los niños, acercarse a aquellos niños que parezca no saber a que querer jugar.
- Complejizar la disposición de algunos dispositivos dentro del espacio lúdico.
- Impulsar un diálogo después del tiempo de juego.
- El ritual del cierre y despedida se desarrollará a través de la palabra cuando sea posible y de gestos con los más pequeños.

En las intervenciones docentes la voz es un tema para tener en cuenta, el tono y ritmo con que se habla, como así también otras manifestaciones corporales, la actitud corporal, la mirada, la escucha, la mímica facial, los gestos expresivos, etc.

Es importante que el docente introduzca escenas de juego, ya que es parte de su función la introducción al juego.

Dentro de las intervenciones la demora en las acciones, la lentificación es una estrategia importante al momento del juego, que permite sostenerlo por ejemplo al momento de una persecución, cuando uno alcanza al otro se termina el juego, la lentificación es una forma corporal de incluirse en las intervenciones.

Otra cuestión a tener en cuenta es la complejidad de objetos y consignas, cuanto más pequeños son los niños más simples deben ser, a medida que el niño crece ambos se van complejizando.

Las intervenciones del docente son **contextuales**, por estar determinadas por las características de la institución, características de los niños, grupo, etc.: **hipotéticas**, porque el docente tiene una idea previa sobre lo que es más conveniente hacer, **direccionales**, porque siempre se quiere lograr algo y **profesionales** porque incluyen un conocimiento acerca de lo que se hace. (Calmels)³⁵

Uno de los desafíos más importantes para

³⁵ Calmels, Daniel. Juegos de Crianza: intervenciones o interferencias. Educar en las instituciones maternas: Una mirada sobre nuestras prácticas. Conferencia



el Jardín Maternal es coordinar las propuestas de juego integrando las intervenciones docentes que favorecen los procesos de aprendizaje de los niños, con el respeto por sus acciones e intenciones lúdicas. Por eso se deben favorecer las situaciones lúdicas, sin olvidar que el adulto es el referente significativo para el niño; trabajar con ellos requiere nuestra mayor disponibilidad psíquica, física y afectiva.

Al jugar, el niño recibe una compañía que le brinda seguridad, confianza, afecto, disponibilidad de tiempo y oportunas intervenciones respetuosas que colaborarán en el desarrollo de acciones que lo conectarán con el mundo.

Con respecto a la intervención docente con los **niños más pequeños**, será necesaria una atención individualizada, se pondrá real atención en el sostén corporal, las manos, los brazos, y un contacto tranquilizador, ya que, cada niño deberá poder identificar y crear lazos con el docente.

Con los **deambuladores**, el docente colaborará creando un espacio facilitador, aportando una serie de elementos que enriquezcan su necesidad de tocar, arrastrar, tirar, introducir, gatear, etc.

En la sala de **dos años** se irá conformando un grupo. En este período se dan nuevas adquisiciones como el control de esfínteres, sostén de la palabra, juegos con sus compañeros, exploración.

La intervención del docente implica encontrar un espacio real de enseñanza y aprendizaje que articule el acompañamiento, el sostén, la guía, la observación a fin de enriquecer las acciones espontáneas que los niños realizan. Es importante alternar entre momentos de juegos individuales, en parejas o pequeños grupos y con el grupo total.

La observación del juego le permitirá al docente darse cuenta de los temas más significativos para los niños, el nivel del lenguaje y los roles más buscados, lo que le permitirá planificar actividades lúdicas más adecuadas.

Sugerencias y propuestas en torno a la música

- Las **canciones de cuna** cantadas facilitan el sueño o calmar inquietud, capacitan al niño para poder percibir la modulación de la voz y la carga emocional que implica esta acción. A través de la nana llegan al niño diferentes elementos musicales como: compás, ritmo, sonoridad, contornos sonoros melódicos ascendentes y descendentes, etc.
- Propiciar el **juego con objetos sonoros** para ejercitar la comunicación mediante la fuente sonora musical: esconder objetos sonoros en diferentes lugares de la sala, hacer escuchar música seleccionada, cantar canciones. Se destaca la necesidad de la repetición cotidiana de estas acciones para el logro y afianzamiento de la competencia.

- Escuchar y localizar los sonidos del ambiente. Jugar a producir sonidos con diferentes materiales (percutir, raspar, sacudir)

- Para trabajar el freno inhibitorio se sugiere mover el cuerpo escuchando la música e inhibir el movimiento cuando deja de sonar.

Juegos de rondas

- Crear espacio con los sonidos y la música para dar lugar a escuchar y producir sonidos, conocer canciones, cantarlas y disfrutar de esta forma de comunicación.

- Generar diferentes situaciones de juego que favorezcan el lenguaje gestual y verbal del niño.

- Mostrar objetos no cotidianos y enunciarlos tales como cajitas musicales, teléfonos plásticos, libros de texto sonoros.

- Tener un repertorio de CD instrumentales para estimular la percepción auditiva.

- Cesta del tesoro sonoro (incorporando diferentes elementos que produzcan sonidos)

- **Armado de cancionero:** Canciones no muy extensas, que contengan posibilidades de realizar diferentes gestos y movimientos, de diferente carácter para que el niño pueda vivenciar diferentes estados de ánimo y pueda expresarse a través del canto; que permitan enriquecer el canto con todas las posibilidades de emisión vocal a modo de juegos de focalización (ej. La cantamos como: papá, abuelo, niño, enojados, con hipo, con la nariz tapada, etc.); canciones que no tengan saltos muy extensos de altura.

- CD viajero

Algunas sugerencias:

- Para divertimos cantando, Violeta de Grainza (para trabajar con onomatopeyas o repeticiones)
- Viva la música de Fances Wolf (para trabajar con onomatopeyas)
- Desde chiquitito de Ester Sneider (canciones para jugar con el cuerpo)
- Canten señores cantores de América de Grainza; Graetzer. G; Ricordi
- Dúo tiempo del Sol
- Música para niños (Beethoven, Bach, Vivaldi, etc.)
- Ajayu "recopiladores de alquimia" Música de las

comunidades andinas. Ritmos y sonidos típicos de Ecuador, Perú, Chile, Bolivia y Argentina. Instrumentos como Sikus, sikuras, erkes, etc.

- Ruidos y ruiditos
- León Gieco “De Ushuaia a la Quiaca”
- Gira que Gira. Grupo sonsonando.
- Cantemos con el Pro música de Rosario. “Con arte y con parte”, “Música para niños”, etc.
- “Vivitos y coleando” “Música para jugar” de Carlos Gianni

Sugerencias y propuestas en torno al Arte

En las **salas de bebés**. Dibujar no es precisamente una actividad para bebés. En cambio mirar dibujos entre los brazos amorosos del docente puede resultar una experiencia interesante. Entonces en estas salas es conveniente mirar dibujos, y si es en brazos un ratito con cada uno, mucho mejor.

A medida que vayan creciendo, algunos comenzarán a interesarse también por realizar sus primeros “garabatos”. Serán uno o dos niños, probablemente los más grandes o los que se hayan sentado antes o quizás los que permanecen más tiempo despiertos.

Es importante organizar el espacio de manera que puedan acceder a lapiceras, algunas hojas o libretas en desuso y observar que hacen; algunos la chupan o golpean y otros quizás quieran dibujar. Esto depende de los estímulos familiares de los niños según vean escribir o dibujar a sus padres, hermanos o docentes.

En la **sala de 1 año**. Es importante brindar soportes como hojas grandes, libretas, cuadernos, crayones, lapiceras, etc. y cada uno hará distintos usos del material.

En la **sala de 2 años**. Se podrían introducir imágenes de pintores e historietas y proponer a los niños dibujar sobre las mismas y luego exponer sus producciones relacionándolas con las obras. Cabe destacar:

- La importancia de relacionar las exploraciones de los niños con producciones artísticas.
- La importancia de la continuidad en el uso de materiales y herramientas.
- La inclusión de las familias, comunicándoles lo que se está realizando.
- El diseño de alternativas para que los niños puedan transitar diferentes propuestas en el mismo espacio de trabajo.
- Proponer la investigación de materiales

diferentes con consignas comprensibles para los niños, ofrecer diferentes materiales para pintar, dibujar, armar, modelar, construir. Colaborar en la preparación del lugar de trabajo y posterior orden. Compartir las producciones realizadas.

- Siempre acompañar con palabras las acciones.
- Jugar con arena, estampar las manos en la arena húmeda, marcar con el dedo, jugar con agua, estampar las manos húmedas en diferentes superficies.
- Instalar esculturas de diversos tamaños o recrear parques escultóricos para la circulación y el desplazamiento de los niños acercándolos al hecho artístico (castillos, peloteros, esculturas abstractas, etc.)
- Trabajar en distintas posiciones, parados, sentados, acostados, colocando los soportes sobre la pared, en las mesas, etc.
- Tener un pizarrón convencional a la altura de ellos o una pared pintada como tal para que puedan garabatear con tizas.
- Proyectar videos con producciones artísticas.
- **Cesta de tesoro artística:** Contará con imágenes de obras de arte, variedad de hojas y materiales que inviten a dibujar, pintar, modelar, etc.
- **Porta imágenes de acrílico** con reproducciones de pinturas (obras de distintos pintores) colocados en la pared a la altura de la mirada de los niños.
- Folletería y catálogo con fotografías.

Sugerencias y propuestas en torno a la literatura

Dentro de los recursos materiales, **los libros** son parte importante del ambiente alfabetizador. La organización de una biblioteca para los más pequeños es necesaria en las diferentes salas.

La UNESCO ha manifestado que la biblioteca para niños debe “crear y consolidar los hábitos de lectura desde los primeros años”, “brindar posibilidades para el desarrollo personal y creativo” y “estimular la imaginación y creatividad de los niños”.

Cuando hablamos de biblioteca estamos hablando de un primer encuentro del niño con los libros, son espacios por excelencia para generar procesos de comunicación, educación y enriquecimiento.

Los niños pequeños tienen derecho a leer y a que les lean literatura, la actitud de los adultos que acompañan la evolución de los niños es fundamental: el amor por la lectura ha de manifestarse o no, según los ejemplos a imitar que reciban, a fin de descubrir



las maravillas que suelen atesorar los libros. Es fundamental la mirada a la hora de la lectura. Las primeras lecturas son intensivas y tienen un carácter sagrado para el niño, y posibilitan que las próximas lecturas sean más abiertas y cada vez más extensas.

Desde la biblioteca se propone brindar a los niños/as pequeños que puedan usar libros de tela, de plástico, de cartón en pequeños formatos. Son los llamados libros objetos que suelen ser acompañados de señuelos o atractivos paratextuales por ejemplo sonidos, muñecos de goma que se asoman por una ventana, ilustraciones especiales que convierten a los libros para niños/as en juguetes y aunque tienen el formato de un libro proponen un juego.

Para lograr el interés de los niños debemos considerar que los textos y que las propuestas estéticas resulten interesantes, además, leer libros a los más chiquitos obliga a ser creativo.

La biblioteca es una propuesta para la pequeña infancia que incluye, además de un espacio y un fondo de libros escogidos para satisfacer las necesidades de los más pequeños y de sus padres, el préstamo de estos libros, charlas periódicas sobre su uso y sobre los cuentos, asesoramiento y una atención constante por parte de los profesionales de la biblioteca hacia los usuarios.

Debe ser un espacio diferenciado que permita vincular a los bebés y a los padres con la literatura, siendo aconsejable que esté situado en un lugar de fácil acceso y que cuente con toda la infraestructura necesaria. El espacio debe ser cálido y confortable, dotado con mobiliario y equipamiento.

El contacto con el libro desde temprana edad, es de suma importancia ya que estimula en el niño el placer por la lectura, abriendo un camino hacia el desarrollo de la imaginación. En el jardín maternal existe un lugar para esas prácticas en relación con los libros. Habrá libros variados acordes a las necesidades de los niños que asisten a esta institución, que les permitirán oír, mirar, descubrir, escuchar, sorprender, despertando su interés, donde docentes, padres y niños podrán encontrar otra forma de jugar y estimular la creatividad e inteligencia, acercando al niño al mundo de la lectura.

En términos generales, podríamos hablar de tres grandes etapas en el proceso de formación de un lector: la primera es aquella en la que el niño no lee, sino que otros le leen, y se extiende desde el nacimiento hasta el inicio del proceso de alfabetización. El trabajo de la biblioteca se ubica en esta primera etapa.

Este espacio también alberga otros materiales como CD, cancioneros y otras recopilaciones. Nanas, arrullos, cuentos corporales, retahílas, cuentos mínimos, juegos de palabras, cuentos y poesías.

Los relatos, los cuentos y las versificaciones son intervenciones importantes como momentos de pasaje y vienen a ocupar un vacío y a darle un sentido a momentos que aparentemente no lo tienen. La aparición del libro es particular ya que se introduce como un objeto intermediario entre el cuerpo del adulto y el cuerpo del niño. El libro tiene tapa y para

abrirlo hay que destaparlo, funciona como una caja lo cual transforma la apertura en un acto mágico. Es potencialmente sonoro y es uno de los pocos objetos donde bajar la cabeza frente al mismo nos dignifica (Calmels)³⁶.

Los libros se relacionan con las artes plásticas, el juego dramático, la música, los lenguajes corporales, e incluso con la cocina (recetas). En ocasiones, una historia nos invita a pintar, el ritmo de un poema sugiere un baile o de un libro de cocina sale la preparación de una receta.

Recordar:

- La presencia del adulto es fundamental ya que es él quien va a transmitir el sentido social del libro.
- El primer acercamiento a la literatura es a través de las canciones de cuna. Se sugieren experiencias con los libros, con los títeres, con la poesía y el cuerpo, con los cuentos, con los poemas para jugar, compartir y escuchar.
- Destinar un sector de la sala para el rincón literario: alfombra (o goma) con almohadones que ofrezca libros para mirar, para leer solos, para explorar y también una mesa con sillas para los que gusten de mirar libros sentados.
- Bolsillero colgante con libros de fácil acceso para los niños.
- Biblioteca circulante/ El bolso viajero/ Libros itinerantes.

Para los más pequeños:

- La imagen es necesaria. Desde una o múltiples imágenes, inventar gradualmente historias.
- Como a esta edad se explora el mundo a través de los sentidos, es oportuno acercarles imágenes coloridas, libros de plástico, de tela, con sonidos, con olores, mientras las nanas, las canciones y los cuentos acompañan gran parte de la jornada.

Para los más grandes:

- Ir alternando imágenes y alguna palabra, para que comiencen a apreciar el valor de la palabra.
- En la etapa simbólica es adecuado acercarlos a todo aquello que despierte curiosidad para la interpretación: libros e imágenes para observar.

³⁶ Op.citado

- Confeccionar libros de cuentos de páginas gigantes (del tamaño de los niños).
- Libros cantores e inquietos, son los que invitan al movimiento, a repetir alguna frase, a estar acompañados.
- Compartir la lectura de libros que hayan sido llevados a la sala por los niños. Espacio “este es mi libro”.
- Proponer ordenar cronológicamente las imágenes de un cuento que se haya leído.
- Leer historias que puedan “desocultarse” de libros en diferentes idiomas, descifrando sus imágenes.
- Leer o narrar historias omitiendo alguna parte de una palabra invitando a los niños a completarla.
- Proponer editar un libro en casa narrando acontecimientos de vida que ocurrieron desde el nacimiento a la fecha. “Carpeta viajera”.
- A partir de una foto del niño, inventar una historia real.

Algunos libros recomendados:

Libros de imágenes con textos y relatos breves:

WEST, Colin. Yo no, dijo el mono. Madrid: Anaya, 1998.

ARUEGO J. y DEWEY A. Al escondite. Buenos Aires. Hyspamérica, 1986.

ANDRUETTO, Ma. Teresa. Caballito al viento. Buenos Aires. Altea, 1998

ROLDÁN, Gustavo. Como reconocer a un monstruo. Buenos Aires. AZ, 1997.

KASZA, Keiko. Cuando el elefante camina. Bogotá. Norma, 1992. (Buenas noches)

MONTES, Graciela. El auto de Anastasio. Buenos Aires. Quipu, 1989. (Pequeñas historias)

HOLZWARTH, W. y ERLBRUCH W. El topito Birolo. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

MONTES, Graciela, Federico y el mar. Buenos Aires. Sudamericana, 2004.

Libros de imágenes con una secuencia narrativa sin texto:

OXENBURY, Helen. Amigos. Barcelona. Juventud, 1989. (Los libros de chiquitín)

HUALDE, Leticia. Chau Toto. Buenos Aires: Colihue, 1992.

DA COLL, Ivar. Chigüiro viaja en chiva. Bogotá. Norma, 1987.

TÜRK , Hanne Un regalo para Alex. Barcelona, Destino, 1996.

ITZCOVICH, Susana. Una noche de miedo. Buenos Aires. Sudamericana, 1998. (Cuentos de cuatro colores)

Cuentos (se incluyen también cuentos para ser leídos en voz alta):

KERN, Sergio. Adriana y el Árbol. Buenos Aires: AZ, 2005. (Del boleto)

ELIZALDE, Marcelo. Barco pirata. Buenos Aires: Sudamericana, 2004. (Pan flauta)

CABAL, Graciela. Cosquillas en el ombligo. Buenos Aires: Sudamericana, 2005. (Pan flauta)

----- Gatos antes eran los de antes. Buenos Aires: Colihue, 2002.

VILLAFANE, Javier. Cuentos y títeres. Buenos Aires. Colihue, 1985. Libros del malabarista.

----- Los sueños del sapo. Buenos Aires. Colihue, 2004.

DEVETCH, Laura. El hombrecito verde. Buenos Aires. Colihue, 2002.

----- Monigote en la arena. Buenos Aires. Colihue, 2003. (Libros del malabarista).

ROLDAN. Gustavo. Las pulgas no andan por las ramas. Buenos Aires. Alfaguara, 2006.

SCHUJER, Silvia. Mucho perro. Buenos Aires. Alfaguara, 1999.

Colección Cuentos del pajarito remendado, Buenos Aires. – Colihue:

Poesías, canciones, juegos de palabras, adivinanzas

SOTELO, Roberto. ¿Qué será qué será? (adivinanzas). Buenos Aires. – Alfaguara, 1999.

PELEGRÍN, Ana. Cada cual atiende su juego. La tradición oral y literatura. Madrid – Anaya, 2008.

CHAKTOURA, Julia. Disparates (rimas y



adivinanzas). Bs. As. – Alfaguara, 1998.

VILLAFANE, Javier. El gallo pinto. Buenos Aires. Hachette, 1980.

BORNEMANN, Elsa. Palabra cadabra. Buenos Aires. Alfaguara infantil.

BRAVO, Carmen. Una dola tela catola. El libro del folklore infantil. Madrid, 1980.

Colección los morochitos. Varios títulos. Buenos Aires. – Colihue, 1988/93.

Colección pajarito remendado. Buenos Aires. Colihue, 1989/2005.

Colección María Elena Walsh. Buenos Aires. Espasa – Calpe, 1998.

Documentales (con ilustraciones y fotografías)

Aprendiendo a contar. Madrid - Edaf

El primer libro de imágenes para los más pequeños. Barcelona - Juventud

La ropa. Buenos Aires. Sigmar. Colección primeras imágenes

Los colores. R Fortín. Buenos Aires. - Colihue Colección los libros dibujados

Opuestos. Buenos Aires. -Sigmar (otros títulos adentro/afuera. Cerca/lejos)

Ratones. Fotografía de Barrie Watts. Buenos Aires.

Atlántida, Colección Mira cómo crecen (Otros títulos ranas, conejos, patos, pollitos, perros, gatos)

Mascotas. Buenos Aires. Sigmar. Colección Abre tus ojos (otros títulos Pájaros, Animales niños, Dinosaurios)

Sugerencias y propuestas para el desarrollo del lenguaje

El docente deberá siempre que interactúe con el niño: involucrarlo en los intercambios activos, juego del cucú, en las rutinas diarias ayudar a la ampliación del vocabulario nombrando objetos y acciones.

Estimularlo permanentemente para que se exprese, sin corregir la producción mostrar el modelo correcto.

Crear espacios para que los niños realicen juegos simbólicos que puedan compartir con otros.

Al finalizar un juego o una actividad la docente

propone reconstruir lo vivido.

Sugerencias y propuestas en torno la educación psicomotriz

Juegos de sostén: Como ejemplos de estos juegos caben destacar: la estimulación laberíntica, mecer, girar, trepar, elevación y descenso, caer, etc. simulación del vuelo como un salto asistido por el adulto.

Juegos de ocultamiento: Entre estos juegos que van de los más simples a complejos se destacan: la sabanita, el cuco, escondite, escondida.

Versificaciones y narrativas: Cuentos, Nanas. Juego con las manitos.

En relación a los juegos de exploración se destaca la propuesta de Goldsmied y Jackson de Juego Heurístico y la Cesta del tesoro.

Juegos de sostén. El niño es sostenido por el adulto

Mecer: El bote. En el patio: Hamaca En el piso: Mecer sentado o parado

Girar: El Avioncito. En el patio: Calesita En el piso: Girar sentado o parado

Caer desde un sostén: Lanzar y tomar al niño desde los brazos, desde la mesa, etc. En el patio: Tobogán En el piso: Saltos

Subir y bajar: Caballito sobre el empuje, muslos, rodillas. En el patio: Sube y baja En el piso: Saltos

Trepar y colgar: Caballito; Coccocho, Babucha. En el patio: Trepadoras En el piso: Árboles, montículos.

Juegos de ocultamiento: Aparecer, desaparecer, ocultarse y mostrarse, perder y encontrar la presencia del otro

- La Sabanita: (el niño se oculta) en relación a los objetos y a los otros.

- El Cuco: ante la vista del niño entre la ropa, entre el mantel.

- El Escondite: ¿en qué mano está? En una de las manos se oculta un objeto.

- La Escondida.

- Uno dos tres coronita es.

- El Gallito Ciego.
- El Cuarto Oscuro.
- La Búsqueda del Tesoro.
- Juegos de magia.

Juegos de persecución: Ejercicios del ataque y la defensa. De la indefensión al ejercicio de la defensa

QUE TE AGARRO, QUE TE COMO. Verbalización, nace junto con el cuco. En el refugio se espía. Se agarran

los pies. Perseguidor hace que grita, finge. Refugio: el cuerpo del adulto se abre para recibir se cierra para proteger.

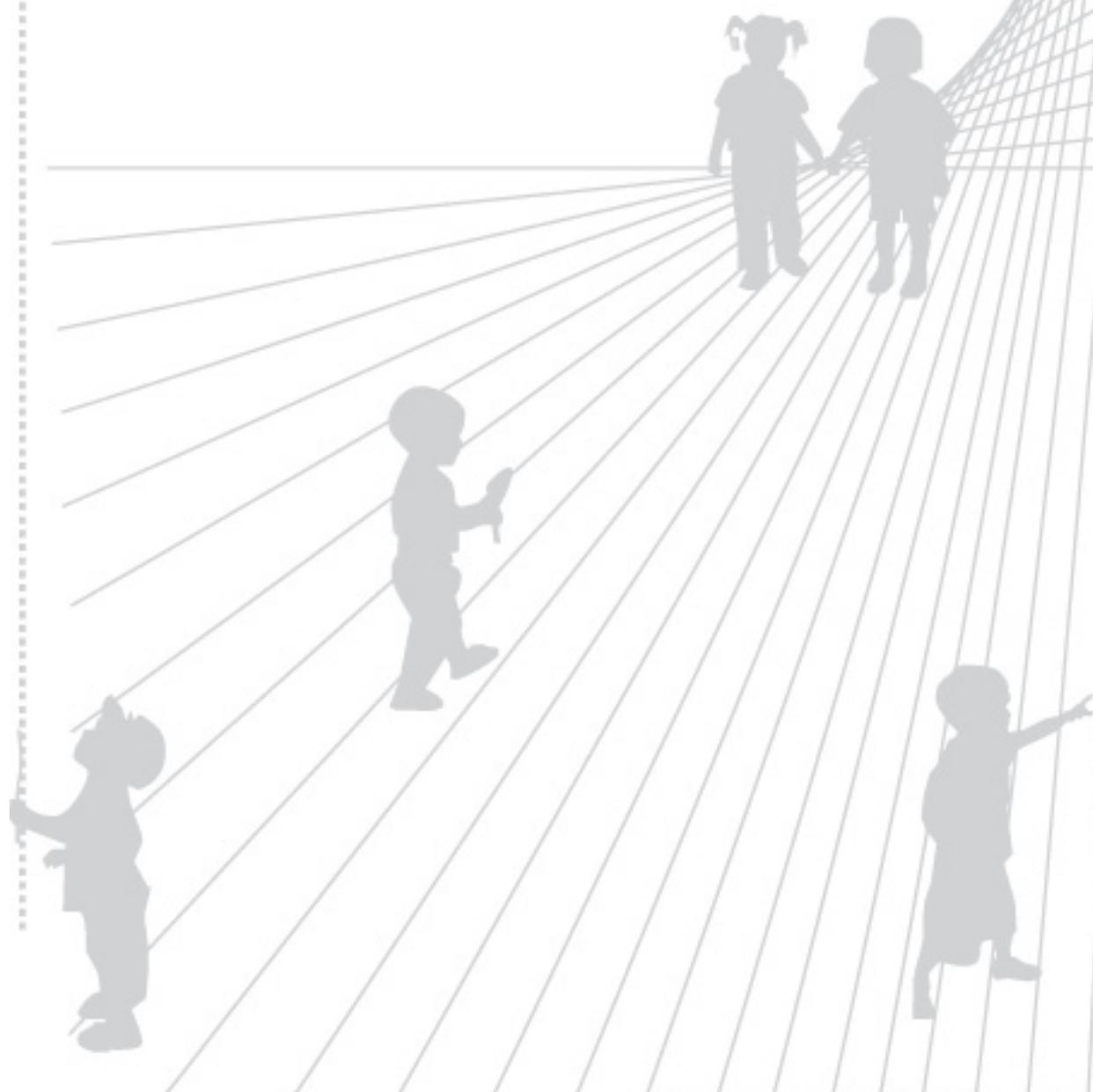
EL MONSTRUO. EL LOBO. Se simboliza al agresor Un perseguidor conocido, un refugio en el cuerpo o lugar sustituto, rincón, habitación.

MANCHAS. PATRÓN DE LA VEREDA. Un perseguidor conocido y elegido y un refugio acordado y compartido.

POLILADRON. Un perseguidor y un refugio (casa, guarida,)

EL INDIOS. EL QUEMADO. MANCHA PELOTA. Un perseguidor con objeto, refugio en uno mismo (correr, esquivar)

Ciclo Jardín de Infantes



CICLO JARDÍN DE INFANTES

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

FUNDAMENTACIÓN

Cuando recibimos un niño en el jardín de infantes abordamos la socialización diseñando propuestas de aprendizaje significativas que atienden sus características evolutivas e intereses. Ponemos en marcha situaciones lúdicas que les permitan expresarse a través de diferentes lenguajes, establecer relaciones como forma de integración y vinculación afectiva, y el inicio de su **participación social en el ámbito escolar**, un ámbito socialmente diferenciado de su hogar.

Nos encontramos con niños que al entrar a nuestras aulas ya han establecido en el ámbito familiar, los primeros y más importantes vínculos afectivos, incorporando las pautas y hábitos de su grupo social y cultural, desarrollando los primeros aprendizajes participando como miembros activos, e internalizado modos de comportamiento social, que, aunque muchas veces son legítimos no siempre coinciden con los de la institución. El jardín como “**espacio público de construcción de lo público**” (Cullen; 1997) tiene la responsabilidad de favorecer la construcción de condiciones de **igualdad** ampliando los repertorios culturales al reconocer y resignificar las experiencias que los chicos traen, permitiéndoles encontrarse con lo nuevo, lo desconocido e incrementando la experiencia social de cada uno.

Integrarse a la vida institucional, implicará para cada niño el desarrollo de **habilidades sociales** que le permitirán operar en el nuevo entorno. Y aquí deberíamos preguntarnos: ¿cuál es el **rol formativo** del jardín en su aporte a la **construcción de la ciudadanía** desde edades tempranas? La respuesta a este interrogante revaloriza la **enseñanza de conocimientos válidos y significativos** que nadie le enseñaría al niño si no estuviera en la escuela.

Al ingresar al Nivel Inicial, se amplía el marco social de los niños estrenando un **nuevo rol**: el ser parte de un grupo. Ser parte de un grupo en el **espacio público** de la sala supone el aprendizaje de **modos de hacer compartidos**, perdiendo la exclusividad del vínculo familiar para relacionarse con otros, compartiendo la atención, el afecto, los espacios y juguetes. Allí comenzarán a formarse como ciudadanos, como **sujetos sociales**, plenos de **derechos** y **responsabilidades**. Aprenderán a convivir con lo diferente respetando las **identidades individuales**, en pos de una **identidad colectiva**. Allí deberán aprender las competencias sociales que les impone la vida en grupo, suponiendo un trabajo intencional en el cual las **normas, los valores, y las actitudes** se convierten en **objeto de conocimiento** a lo largo de todo el año, su

trayectoria escolar por el nivel y continuando en niveles sucesivos. Su enseñanza impacta en los procesos de aprendizaje y en la constitución de la **subjectividad** de los niños. La forma en que abordemos estas prácticas definirá el clima de la sala y de la institución.

El niño va construyendo su conocimiento social de la realidad a través de la experiencia en todos los niveles: observando, preguntando, ensayando nuevas conductas, comunicándose, imitando, reflexionando, experimentando relaciones afectivas y amistosas, aplicando sus reglas morales, participando en situaciones de conflicto, percibiendo y asimilando el efecto de su conducta sobre otros, etc. En la vida cotidiana de la sala surgen variedad de oportunidades para que los niños ejerciten **prácticas sociales de iniciación a la ciudadanía**, ya sea por ejemplo al construir en conjunto las normas que regirán el uso de los espacios y/o elementos de uso comunitario, proponiendo ideas para la concreción de proyectos compartidos, asumiendo roles de responsabilidad frente al grupo, o practicando acciones solidarias con sus pares. Todo esto ocurre en forma **paulatina** y acorde a sus **características evolutivas**. En la sala se construyen representaciones sobre lo justo e injusto, lo correcto e incorrecto. Allí habitan las necesidades individuales y los problemas comunes, conviven lenguajes, códigos, tradiciones y costumbres que pueden ser distintos y necesitan coexistir hallando **formas democráticas de convivencia**.

La construcción subjetiva de las **normas** es un mecanismo complejo y lento. Para favorecerlo desde la escuela, las normas han de ser comunicadas y fundamentadas a los niños, como también es precisa la explicación de que hay normas o tareas que los niños no pueden decidir (por pertenecer a reglamentos más amplios o legislaciones nacionales o universales) y la conveniencia de preferir ciertas actitudes y/o conductas a otras, en determinadas sociedades. Estas y tantas otras se convierten en **metas valiosas** que cada niño irá alcanzando a través de un proceso **planificado, cuidado y evaluado por el docente en forma permanente y continua**. Es responsabilidad de cada docente crear las condiciones necesarias a partir de las cuales sus alumnos puedan desarrollarse como actores sociales capaces de defender sus **derechos, compartir** ideas, y ser **productores de cultura**.

Escuela y familia comparten un vínculo complejo y cargado de tensiones. En sus hijos cada familia vuelca su impronta cultural, sus valores y creencias, tanto como sus **expectativas** en cuanto a la educación que la escuela les brinde. En **diálogo** con la Institución, cada grupo familiar trata de establecer, de manera implícita o explícita, qué pueden esperar del jardín y qué espera el jardín de ellos. Como docentes del nivel nos relacionamos con el otro y con la **responsabilidad** de hacernos cargo de lo que el otro espera o puede esperar de nosotros. En nuestra provincia habitan familias de los pueblos originarios, de países vecinos o más lejanos, de creencias religiosas diversas, de características culturales variadas, con diferentes lenguajes, todos con **derecho a educar** a sus hijos con



pautas familiares propias y el jardín como **espacio público** debe **incluirlos y respetarlos**, sin pedirle a nadie que renuncie a ser quién es para integrarse a la escuela. Pero cuando los derechos y necesidades de los niños son vulnerados, es el jardín quien debe actuar deteniendo cualquier forma de maltrato denunciándolo ante quien corresponda. **Escuela y familia socializan** desde perspectivas diferentes, a veces coinciden, otras no. El jardín como espacio de constitución de lo público tendrá la compleja tarea de reconocer las **diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad** ampliando los repertorios culturales con la responsabilidad de garantizar que ninguna diferencia devenga en una desigualdad (Siede 2008). Seguramente ha de ser un **desafío** a abordar.

cada niño es **único e irrepetible**, que la **diversidad** no supone “carecer de...”, sino que las **particularidades enriquecen** al conjunto.

Que valores como la **solidaridad**, el **respeto** y la **ayuda mutua**, deben ser **promovidos** desde el jardín a contrapelo de otras tendencias culturales del entorno social.

Un jardín cuya disciplina es autoritaria, vertical e incuestionable está transmitiendo a sus alumnos mensajes muy distintos al del jardín que crea **espacios sociales inclusivos y flexibles**.

Un jardín que está atento a las diferentes situaciones, las utiliza como **posibilitadoras** de crecimiento, considerando a sus alumnos desde la vida cotidiana escolar como **sujetos de derecho**.

CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS

El Estado es responsable de garantizar el efectivo cumplimiento de los **derechos de la niñez** tal como lo expresan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño, pero si bien esa responsabilidad existe en la legislación, en nuestras aulas nos encontramos muchas veces con niños a quienes esos **derechos** les han sido **vulnerados**, encontrándose en situaciones de **desprotección**, ya sea por pertenecer a familias humildes y vivir al desamparo de la calle o condiciones precarias (a veces con adultos que los explotan o abusan), o por insertarse en clases para las cuales lo económico no representa un problema, pero tampoco existe un adulto presente que los guíe u oriente. Hablar de Construcción de Ciudadanía basada en los Derechos Humanos merece una discusión genuina y responsable de la relación pedagógica entre docentes, alumnos y contenidos de enseñanza, tomando conciencia de que esta categoría de derechos no es algo que les sucede a otros sino que nos involucra a todos.

Pensados como contenidos y propósitos **transversales**, atraviesa la organización, gestión e instancias de participación que el jardín promueve. Los **valores** se transmiten consciente o inconscientemente en todas las actividades que les proponen a los niños, en cada gesto, cada actitud, en los juegos, en el tono de voz que usamos. Las etiquetas y los estereotipos (positivos o negativos) con los que se rotulan a alumnos, pares y padres van en contra de esta educación.

¿Cuál sería entonces el **desafío** que debe afrontar el Nivel Inicial para abordar una educación basada en los Derechos Humanos? Se trata de **analizar y revisar** el conjunto de **nuestras prácticas** para fomentar en la Institución un clima de **libertad responsable**. Esto permitirá incentivar la **capacidad de autogobierno en los docentes, y promover el trabajo en equipo**, a fin de que impulsen desde sus propias actitudes y acciones el derecho a la propia **identidad**, a la **libertad de pensamiento**, de **expresión y conciencia**, a la posibilidad de brindar un trato **justo y digno**. Se trata de abordar el trabajo en la sala asumiendo que

EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

La ley Nº 26.150 considera a la **sexualidad** “como una de las **dimensiones constitutivas de la persona**, relevante para su despliegue y bienestar durante toda la vida y abarca aspectos **biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos**” (Lineamientos Curriculares para una Educación Sexual Integral – MEN -2008). Podríamos decir que esta nueva definición más amplia e integral sobre educación sexual promueve aprendizajes desde el punto de vista cognitivo, afectivo y en las prácticas concretas vinculadas con el vivir en sociedad.

La sexualidad se va construyendo y desarrollando en relación con el **medio cultural** al que el niño pertenece, en **relación con los pares**, con los **adultos** referentes, con los **modelos identificatorios** parentales y con las **experiencias vitales** de las que participe en su medio familiar, abarcando dos dimensiones íntimamente relacionadas: una **biológica** y una **cultural**. La biológica que atañe al cuerpo que la expresa, y la cultural que involucra a ese cuerpo que se exhibe en un espacio lleno de símbolos, significaciones y lenguajes.

Coincidentemente con el ingreso al jardín de infantes, comienza una etapa de mayor **intensidad sexual** en los niños que puede manifestarse a través de la **formulación de preguntas** referidas a las diferencias de sexo, a las relaciones sexuales, al nacimiento, etc. Pueden recurrir a **acciones** como demostrar **curiosidad** por ver las “partes íntimas” de los otros o intentar **exhibir** las propias, o **representar** a través del dibujo características físicas relacionadas con la genitalidad. Como vemos, la manera de manifestar esa curiosidad puede tomar formas variadas: utilizando la palabra, accionando, representando gráficamente y también a través del **juego**, que como actividad espontánea y primordial de los niños, posibilita el propio conocimiento, el de los demás y el del mundo que los rodea.

Esta fase del desarrollo se caracteriza por un aprendizaje constante, que permite construir en interacción con otros el comienzo de una **identidad sexual** masculina o femenina. Hay diferentes

modalidades didácticas en las cuales se podrán trabajar los diferentes contenidos propuestos para el nivel. Algunos temas se presentarán en forma espontánea a través del abordaje de **situaciones cotidianas** que se generen en la sala o inquietudes que los niños expresen durante los intercambios orales que se realizan al iniciar las jornadas. Otras **situaciones** serán **diseñadas** por los maestros para incluir **contenidos específicos**, a través de **propuestas lúdicas** que pueden convertirse en estrategias privilegiadas para **observar las ideas** y los **saberes** de los niños, y **promover nuevos aprendizajes** (Serie cuadernos ESI-2008).

La escuela deberá tomar una posición activa frente a esta temática pensando en los niños como **sujetos de derecho**, para acompañarlos desde la tarea pedagógica en la constitución de una **identidad sexuada**.

Los docentes de Nivel Inicial tenemos un lugar protagónico en la **formación** de una sociedad **distinta, inclusiva** de la diversidad y **respetuosa** de las diferencias. Será necesario **trabajar en conjunto** con los padres, buscando el consenso, **compartiendo** dudas, **consultándolos** sobre lo que ellos desean saber, **actualizando** conocimientos. Creando alianzas y acuerdos no sólo con las familias y comunidad educativa, sino también con otros actores públicos y privados ligados a la educación y promoción de la salud.

Considerando la edad, etapa de desarrollo, necesidades e intereses de los alumnos que transitan el Nivel Inicial podría abordarse esta temática desde una **perspectiva transversal**, integrándola a todos los campos de conocimiento, teniendo en cuenta el **enfoque integral que entiende la sexualidad como un derecho inalienable, universal e indivisible, que forma parte de la condición humana**.

PROPÓSITOS

El Nivel Inicial tiene la responsabilidad de:

- Promover acciones que faciliten la integración de los niños al grupo de sala y a la Institución para establecer relaciones con pares y adultos a través de la manifestación de sus propias formas de vincularse.
- Favorecer el desarrollo de su identidad, para que cada cual se conozca y se valore mediante la construcción progresiva de una imagen positiva de sí mismo que acreciente sus fortalezas y le permita franquear sus debilidades.
- Promover el desarrollo de actitudes autónomas que les permita a los niños adquirir confianza y seguridad en sus capacidades para valerse adecuada e integralmente en su medio.
- Propiciar relaciones de afecto, compañerismo, pertenencia y colaboración basadas en el respeto mutuo y en las normas que regulan cada ámbito de participación.
- Incentivar la expresión de sentimientos,

opiniones, emociones y dificultades, promoviendo la resolución de los conflictos a través del diálogo pacífico para contribuir a la convivencia y bienestar general.

- Favorecer el desarrollo de aprendizajes basados en el respeto por la diversidad de género, cultura, etnia, etc. y en el rechazo de todas las formas de discriminación para comenzar a reconocerse como sujetos de derecho.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo, para favorecer el conocimiento y respeto del mismo en sus aspectos anatómicos, fisiológicos y emocionales.
- Promover el respeto y valoración de la integridad de las personas, la intimidad propia y ajena para prevenir las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños.(ESI)

CONTENIDOS

- Integración y participación en el grupo de pares y en la Institución.
- Independencia y autonomía crecientes en el accionar cotidiano.
- Adquisición y afianzamiento de prácticas de higiene y cuidado de sí mismo y de los demás.
- Desarrollo de la confianza, la seguridad, la libertad para poder expresar a través del lenguaje, ideas, opiniones y preguntas, relacionándose con el entorno social en el marco del respeto a sí mismo y los otros.
- Reconocimiento de los derechos y responsabilidades que corresponden a los niños y de los derechos y obligaciones de los adultos.
- Construcción cooperativa de las reglas de convivencia y aceptación de normas, pautas y límites provenientes del marco institucional.
- Valoración y apropiación paulatina de principios democráticos para la vida en la sala: solidaridad, cooperativismo, justicia, tolerancia.
- Reconocimiento y expresión de sentimientos, necesidades, emociones, propios y ajenos, aprendiendo paulatinamente a asumir las frustraciones.
- Valoración de los sentimientos de amistad, de recibir y dar cariño.
- Valoración y respeto por las propias opiniones y las de todas las personas por igual, sin distinciones de género, cultura, creencias y origen social.
- Identificación y valoración de las diferencias físicas como aspectos inherentes del ser humano que lo hacen único e irrepetible.
- Desarrollo y valoración de la noción de intimidad, cuidado de la intimidad propia y de los otros.
- Conocimiento y apropiación de pautas que generen cuidado y protección, vínculo afectivo



y de confianza con el propio cuerpo como estrategia para prevenir posibles abusos.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

A partir de los propósitos formativos prescriptos anteriormente, y teniendo en cuenta que los contenidos propuestos son objeto de enseñanza, cada docente diseñará propuestas pedagógicas para desarrollar a lo largo del año relacionándolos en forma transversal con los demás campos de experiencia y atendiendo las particularidades que se presenten en cada grupo: ya sea una sala de 3 años sin experiencia previa, o un grupo de 5 años con trayectoria institucional en sala de 3 y 4 años, o una sala de 5 de ingresantes. En cualquier caso se trata de avanzar en el aprendizaje de estos contenidos con el propósito de lograr progresos personales y grupales manifiestos en conductas que den muestras del desarrollo creciente de su autonomía y el fortalecimiento de los vínculos basados en el respeto por el otro. Sin embargo, cabe aclarar que estos aprendizajes no son lineales ni acumulativos y numerosos factores emocionales o contextuales pueden llevar a que los grupos retomen prácticas anteriores y, en esos casos, será necesario volver a retomar contenidos ya trabajados.

EVALUACIÓN

La evaluación entonces ha de ser cualitativa y procesual, queriendo decir con esto que el equipo docente tendrá en cuenta los avances y retrocesos personales y grupales. Es recomendable realizar también instancias evaluativas individuales alumno / maestro para favorecer la toma de conciencia del propio proceso formativo. Otra opción interesante puede ser la recuperación por parte del docente de comentarios positivos realizados por los propios niños destacando algún gesto amable, acción solidaria, actitud colaborativa, etc. en la cual se puedan reconocer avances personales o grupales y evitar aquellos juicios negativos que pueden generar discusiones y malestar. Cada Institución atendiendo a sus particularidades y necesidades organizará en sus proyectos Institucionales el trabajo a realizar durante el año pudiendo tener en cuenta las siguientes orientaciones generales a fin de saber hacia dónde avanzar para que cada niño sea capaz de:

- Identificarse progresivamente como ser único, a través del reconocimiento de su nombre, imagen, características personales y de las acciones que realiza.
- Manifestar iniciativa para relacionarse con otros, expresando sus propias formas de vincularse y estrategias para mantener las interacciones.
- Adquirir confianza ante situaciones, personas o

experiencias nuevas, ampliando sus campos de conocimiento, relaciones y acciones.

- Incorporar gradualmente algunas prácticas que le permitan el cuidado de sí mismo y la satisfacción de algunas necesidades referidas a la higiene, alimentación, vestuario, etc. dentro del ámbito escolar.
- Integrarse a juegos grupales y colectivos descubriendo el agrado de participar y colaborar con otros niños, superando los conflictos de forma pacífica.
- Decidir y comunicar progresivamente sus preferencias entre alternativas que se le proponen de: juegos, materiales, actividades, etc., respetando las elecciones de los demás.
- Establecer y aceptar ciertas normas para el funcionamiento y convivencia con su grupo de pares en diferentes situaciones.
- Responsabilizarse gradualmente de sus actos, estableciendo relaciones entre sus acciones y las consecuencias de ellos en las personas o el medio.
- Apremiar la importancia de valores como la solidaridad, la verdad, la paz y la justicia en la vida de las personas, aplicándolos en sus juegos y actividades cotidianas.
- Apremiar la diversidad en las personas, en un marco de respeto por sus singularidades personales, fisonómicas, culturales, etc.
- Manifestar progresiva independencia y responsabilidad en el cuidado de su cuerpo, de sí mismo y de sus pertenencias, de los demás y del medio que lo rodea.
- Comunicar a los demás las experiencias que le resultan agradables y aquellas que los incomodan.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes



JUEGO

FUNDAMENTACIÓN

El juego es la actividad central de la infancia y uno de los factores que da identidad al Nivel Inicial. El juego es concebido como “una actividad socio-cultural que configura variados contextos potenciadores para el desarrollo integral”³⁷. Si entendemos el juego como un producto de la cultura podemos afirmar “**que a jugar se aprende y en este sentido se recupera el valor intrínseco que tiene para el desarrollo de las posibilidades representativas, de la imaginación, de la comunicación y de la comprensión de la realidad**”³⁸; el jugar en la infancia es una manera privilegiada de “estar siendo parte de”, jugar supone una experiencia y como tal un involucramiento subjetivo: el jugar es experiencia privilegiada para la constitución de la subjetividad.

El juego como contenido permite al docente manifestar su intencionalidad pedagógica de brindarle un tiempo y espacio sistematizado en el contexto escolar.

Para complementar lo anticipado en el marco, nos interesa resaltar algunos aspectos en relación con la **experiencia del jugar**:

- es función principal para crecer; a través de ella el niño elabora los obstáculos que se van presentando, en algunas oportunidades le permite transformar sus experiencias dolorosas, tornándolas más placenteras;
- permite la interacción con pares y con el contexto, la toma de decisiones, la negociación;
- le abre puertas al niño para saber quién es, qué esperan de él, y qué quieren para él;
- permite al niño la elaboración de categorías como el espacio y el tiempo; a través de ella el niño da vida a lo inanimado, inventa, crea, despliega su imaginación, acrecienta la confianza;
- a través del juego se estimula: el asombro, la renovación, el permiso, la capacidad para aprender a esperar, la comunicación, la imaginación, la desinhibición, la proyección, el cooperativismo, la creación, la alegría, el aprendizaje;
- es un espacio de interacción, “de vinculación en un *espacio transicional*”³⁹, a partir de un acuerdo de los jugadores de *querer jugar a*.

Recuperar la centralidad del juego en las prácticas de la enseñanza del Nivel Inicial, nos lleva necesariamente a pensar en que:

- Tiene que existir voluntad previa del docente, para llevar el juego a la sala.
- Por un lado, se tiene que asumir al juego como contenido a enseñar; y por lo tanto se planifican previamente todos los aspectos ligados a él: materiales, escenarios, espacios, agrupamientos, intervenciones, mediaciones.
- Considerado como contenido, permite aprendizajes relacionados con el jugar y con los juegos, a través de la participación, tanto desde la posición de jugador o de espectador; el Nivel Inicial cumple una función impostergable en la ampliación de los repertorios y vivencias de juego que traen los niños a la sala de inicial.
- Por otro lado, el juego puede ser utilizado como recurso para enseñar ciertos contenidos de variados campos de experiencia, posibles de ser enseñados a través de la actividad lúdica.

EL JUEGO COMO MEDIO PARA Y COMO CONTENIDO

La historia del Nivel Inicial nos muestra con el transcurrir de los años, que el juego se constituyó desde la aparición del jardín de infantes como una nota que le dio identidad. No obstante la aparición de nuevos paradigmas, el reconocimiento de obligatoriedad de la sala de cinco años y los nuevos escenarios educativos, han hecho que entre otros aspectos propios del Nivel Inicial, el juego desapareciera de los primeros lugares de las actividades que se asumen en la educación inicial, asemejando así su dinámica a la de otros niveles de educación, perdiendo así la esencia de la modalidad de trabajo con los más pequeños.

Es por eso que se concreta la decisión de incluir en este diseño curricular una propuesta explícita de JUEGO, que se lo piense como un contenido a enseñar, con intencionalidad, con el fin de ofrecer a los niños un tiempo y un espacio **para jugar**.

En primer lugar, el juego se concibe como una actividad humana que varía en la historia y la cultura, y así se define en los objetivos del nivel en la Ley Provincial de Educación. Entender al juego como contenido cultural es definirlo como contenido en sí mismo, lo que significa enseñar a jugar diversidad de juegos que permitan a los niños aprender a ser jugadores y ampliar su repertorio y experiencia lúdica.

En segundo lugar, el juego se concibe en el Nivel Inicial como parte constitutiva de las propuestas de enseñanza: como un medio para enseñar contenidos de los diferentes campos de experiencia, como recurso, como estructura didáctica, como motor de desarrollo. Esto no significa que todo deba transformarse en juego sino contemplar las posibilidades de los juegos y las

37 Temas de Educación Inicial-Nº 5 Cátedra Nacional Abierta de Juego. Ministerio de Educación. Página 11

38 El-Agosto 2010. Cuaderno El Juego en el nivel inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza

39 Winnicott, D. Realidad y Juego. Editorial Gedesia. Barcelona. 1979



experiencias lúdicas de los niños como potencial.

DIFERENTES FORMATOS DE JUEGO

Existen diferentes clasificaciones y tipo de juegos provenientes de los más diversos autores y tiempos. Los formatos seleccionados para este diseño, tienen relación con la concepción de la sala de Nivel Inicial como contexto de juego. Las salas se transforman en espacios de enseñanza y de aprendizaje, propicios para el intercambio múltiple, el planteo de nuevos desafíos, en espacios que implican situaciones grupales, que le permitan al niño jugar diferentes juegos que involucren acciones y procesos diversos, que los lleve a aprender juegos y maneras de jugar diferentes, no conocidas en el contexto social y familiar, y donde los materiales y juguetes se convierten en mediadores, soportes y promotores de procesos que intervienen en el desarrollo motor, social, cognitivo y emocional.

En este contexto, cobran importancia las **ludotecas escolares**⁴⁰-sostenidas en dos formas de mediación complementarias para los procesos de juego: como **concepto** y como **objeto**. Las ludotecas, responden a los lineamientos de la Ley de Educación Nacional N° 26206/07, la Ley de Educación Provincial VIII- N° 91/10, los NAP, las características de los alumnos, la heterogeneidad de infancias y la formación de los docentes. Los juguetes y juegos que la componen, tienen como propósito principal, enriquecer el juego en las trayectorias escolares de los alumnos; este propósito es el que debe regir la tarea docente en el Nivel Inicial, es decir que las ludotecas escolares en funcionamiento se constituyen en una de las formas de acceder a este propósito, pero no la única.

La Ludoteca Escolar es un **objeto** porque es una unidad: los materiales que la conforman constituyen un único objeto; los juegos y juguetes organizados en tres grupos que dan cuenta de los tres formatos de juego: DRAMATIZACIÓN, CONSTRUCCIÓN y REGLAS CONVENCIONALES. Y es un **concepto** porque es una idea acerca de cómo organizar los materiales para jugar a partir de un sistema de criterios, también relacionado con los tres formatos enumerados que orientan la selección de los diversos materiales, su potencialidad, posibilidades de complementariedad y combinación, cantidad y variación.

DRAMATIZACIÓN: el propósito de este formato es ampliar y enriquecer las dramatizaciones, una forma de juego que integra alternativas. Permite: la donación de vida a objetos inanimados, la representación de personajes a través de los objetos; realización de juegos ligados a lo cotidiano, construcción y enriquecimiento de diálogos. El juego de dramatización permite la recreación de la realidad, significándola

particularmente y dando lugar a la simbolización y creatividad.

Dentro del formato de dramatización consideramos importante diferenciar dos tipos de actividades: por un lado lo que denominamos estrictamente como juego simbólico, es decir el juego del “como si”, a través del cual el niño crea una escena de juego con un guión propio, espontáneo, mediante la cual crea un nuevo orden en el mundo externo y en su mundo interno; por otro lado la representación de guiones impuestos externamente en la que se conforma la asunción de diferentes roles o personajes a modo de una escena teatral en la que el espacio es dividido entre los que actúan y los que observan la obra.

CONSTRUCCIÓN: el propósito de este formato es la promoción del desarrollo de habilidades técnicas y la comparación de procesos y productos. Permite: la relación entre medios y fines; realización de diferentes acciones tales como: encastrar, superponer, unir materiales de diferentes características que da lugar al desarrollo de destrezas motrices, poner en acto saberes acerca del espacio y de los objetos en el espacio. Facilita además, secuencias de juego más largo, rico en verbalizaciones y combinaciones. Remite a imágenes mentales que les permiten iniciar el proceso de construcción.

Los juegos de construcción y destrucción, a su vez permiten al niño poner en juego la agresividad y su capacidad creadora y reparadora, procesos necesarios para el aprendizaje.

REGLAS CONVENCIONALES: este formato posibilita ordenar los materiales que autorizan procesos de juego grupal, que se organizan a través de reglas explícitas y anticipadas. Permite: la descentración cognitiva, favorece el reconocimiento de las normas como regulación de la conducta individual y parámetro de los procesos de juego grupal.

PROPÓSITOS

- Presentar propuestas de enseñanza variadas a través del juego, para el logro de aprendizajes placenteros y significativos.
- Favorecer la igualdad de oportunidades educativas a través del juego.
- Promover espacios y tiempos de juego en escenarios variados, que permitan ampliar el repertorio lúdico de los niños, en los que el juego sea el contenido a enseñar.
- Ofrecer múltiples experiencias que involucren el juego grupal e individual, que permitan afianzar la libre expresión de los niños y faciliten la

⁴⁰ Espacio para jugar con materiales y juegos diversos. Temas de Educación Inicial N° 1 - Ludotecas escolares para el nivel inicial. Ministerio de Educación. Página 13

convivencia.

- Favorecer el desarrollo integral del niño a partir del ofrecimiento de diferentes experiencias de juego.
- Propiciar diferentes formatos de juego en función de las propuestas de enseñanza.
- Favorecer la vinculación del juego con todos los campos de experiencia, utilizándolo como herramienta para el aprendizaje de los contenidos
- Ofrecer escenarios variados que permitan la expresión, la creatividad, el despliegue de las posibilidades lúdicas, asunción de roles, progresos y conquistas en los aprendizajes.
- Generar espacios de juego y encuentro con las familias y la comunidad.

CONTENIDOS

Las propuestas de juego en las instituciones de Nivel Inicial, siempre formarán parte de un Proyecto, Unidad Didáctica, Secuencia o Itinerario, a partir de cualquiera de los formatos enumerados en el Marco de Nivel Inicial. Desde la estructura didáctica el juego puede presentarse como: Juego-Trabajo; Trabajo-Juego; Juego en talleres, Juego centralizador, que serán caracterizados en los documentos de desarrollo curricular que acompañarán el presente diseño.

Por un lado al ubicar al *juego como un contenido de alto valor cultural* y siguiendo el propósito de *enseñar a jugar y a ser jugador* y de aumentar el repertorio lúdico de los niños, se propone ubicar al juego en sí mismo como el contenido a enseñar según los formatos enumerados u otras clasificaciones. De esta forma aparecen contenidos tales como: juegos de construcción, juegos de dramatización, juegos de reglas convencionales, juegos tradicionales, folklóricos y/o autóctonos, juegos de rondas, juegos orales, juegos de escritura, juegos virtuales, juegos inventados, etc. (más los contenidos vinculados al aprender a ser un jugador: por ej. Tolerancia a la frustración, respeto de normas, etc.).

Por otro lado, al utilizar al *juego como una herramienta* de trabajo del docente, se propone articular contenidos de los diferentes campos desde el recorte que se seleccionó para abordar, de los propósitos que se planteen. Se da total autonomía a los docentes, para la selección de los contenidos correspondientes, en función de lo ya enumerado, priorizando las necesidades del grupo de niños y la apropiación de aprendizajes fundamentales, y considerando además, propiciar la creatividad y autonomía de cada docente en su sala, y en su contexto.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Las orientaciones que aquí se presentan, están pensadas en el logro exitoso de los propósitos que en relación al juego se planteen en las instituciones, sugiriendo aspectos del JUEGO, que no pueden obviarse:

Planificación: Es imprescindible para el trabajo con el JUEGO realizar una planificación previa de este momento. Si bien se propone una planificación abierta, flexible, que permita la imaginación, creatividad y autonomía de los alumnos, se asegura con la planificación, una buena utilización de los diferentes momentos del juego en las salas. El docente es quien decide las diferentes características que adquirirá la actividad lúdica, de tal forma que nada escapa a su planeamiento, con una clara intención pedagógica.

Organización de los espacios: identificación de lugares donde se pueda jugar: salas, patio, SUM, areneros, pasillo. El análisis de los espacios requiere un reconocimiento de las posibilidades de organización del mismo, en función de la cantidad de niños, el tipo de juego que se realizará, el mobiliario, el traslado y desplazamiento de los mismos.

El uso y distribución de los tiempos: Analizar cuánto tiempo se juega y las características de ese tiempo, los tiempos de atención de los niños acordes con su edad, la distribución de las diferentes actividades a lo largo de un período, el interés de los alumnos, la organización del juego y los momentos que esto conlleva, analizar las actividades cotidianas o de rutina, transformarlas en significativas y propuestas con sentido, que no ocupen mayor tiempo que la actividad de juego principal.

Anticipar el inicio o término del tiempo de juego a los niños posibilitando los tiempos de acomodación de cada uno al ritmo de la actividad.

LOS MODOS DE INTERVENCIÓN Y MEDIACIÓN DOCENTE

Participación: El maestro habilita la entrada al juego para agrupar a los alumnos en torno a una propuesta: convoca, organiza la sala y los pequeños grupos, relata animadamente la actividad que les propone, invita a jugar. Requiere del maestro distinta disponibilidad en cada uno de los formatos de juego: en el caso de las **dramatizaciones** participa integrándose a la estructura dramática, en ocasiones organiza el guión del juego, enriquece y complejiza los diálogos. En el juego de **construcciones**, a veces puede integrarse como constructor, colabora identificando recursos materiales posibles para la construcción elegida, sugiere inclusión de otros materiales. En el formato **reglas convencionales**, el maestro puede jugar



el juego con algún niño para presentar el mismo, da a conocer las reglas, facilita la construcción de confianza, otorgando el lugar de jugador a cada niño, sugiere formas de notación, sumar a otros compañeros.

La explicación constituye una forma de mediación que puede darse antes de jugar, o durante el proceso de juego; ayuda a mantenerse en el juego, desde el punto de vista afectivo, renueva las ganas de jugar, hace posible que aquellos que se aburrieron y se fueron vuelvan al juego y aprovechen la experiencia.

Análisis del juego y los juguetes: esta postura asumida de juego con alto valor cultural, también necesita de materiales idóneos que habiliten nuevos procesos en los alumnos, por lo tanto se da también lugar a los materiales para jugar, como objetos culturales que impactan en los juegos. Por ello en el momento de la planificación, el docente atenderá a las características de los materiales, las físicas y las funcionales; a los saberes que demanda su uso, a los saberes que favorecen, a las posibilidades de combinación de los diferentes materiales, la cantidad suficiente para el grupo de alumnos. Prestará atención también al orden, al estado, la higiene y el guardado de los materiales.

El modo en que está conformado el grupo: Consideraciones acerca de la conformación del grupo heterogéneo, y sus diferentes formas de agrupamiento.

La cuestión de los juguetes y el género: se reconoce que los juguetes están atravesados por un mandato social y del mercado, provocando que “haya juguetes para niña y juguetes para varón”, se sugiere para esta etapa prestar atención y analizar cómo a veces y sin intención se refuerzan estas prácticas, por lo que se propone la búsqueda de estrategias para flexibilizar los roles estereotipados.

La participación en los juegos de la comunidad: Propiciar encuentros con miembros de las familias y/o comunidad que puedan actuar de informantes de juegos tradicionales, folklóricos y autóctonos, de tal manera de ampliar el repertorio referido a los juegos tradicionales.

La observación: Valorar la observación no sólo en función del mejoramiento del seguimiento de los niños en la sala, sino también en función del mejoramiento de la práctica docente en la adecuación a las particularidades de los niños y en la evaluación de las intervenciones docentes. Se considera a la observación como una herramienta privilegiada de intervención: el registro sistematizado permite ordenar la mirada y orientar la escucha, a la vez que se conforma como un material favorecido para reconstituir, en un análisis posterior, la trayectoria de los niños en la sala.

REGISTRO Y EVALUACIÓN

En el seguimiento de los procesos de juego puede registrarse cómo se avanza en la construcción de un sistema conceptual específico: cómo se da la complejización y la progresión, qué mediaciones específicas se planifican, si se agregan o retiran determinados materiales, ¿para qué?

Este punto de la evaluación está íntimamente ligado con el registro y la observación de situaciones de juego: qué sucede en la vida de la escuela referido específicamente al juego, qué aspectos están implícitos, cuáles están latentes, qué genera conflictos, cómo nos mostramos ante otros. Se sugiere sistematizar los procesos de observación y registro de las situaciones de juego en las salas, acorde con el recorte de cada docente (Referencia a PEI, PCI, PLANIFICACIÓN ÁULICA), y en relación con cada formato de juego, para poder apreciar el impacto del juego en la vida escolar.

Las modalidades de registro pueden ser variadas:

- Registro fotográfico y filmico: es interesante poder ver y verse, gratifica a quien participó del proyecto; este tipo de registro actúa como disparador de futuras acciones.
- Registro escrito: si bien muchos de los aspectos de este registro corresponderán al docente, elaborando sus propios modelos de acuerdo a su grupo e intencionalidad pedagógica, pueden utilizarse momentos de escritura colectiva, registro de frases dichas por los niños, aportes, otros.
- Registro gráfico: esta es una modalidad acorde a la edad de los niños: pueden dibujar, graficar, escribir, resulta muy significativo su uso.
- Recopilación de producciones previas y durante el proceso: tiene como propósito poder ver la evolución del trabajo y facilitar la reflexión sobre el mismo.

Es importante poder pensar en la posibilidad de combinar y complementar los diferentes registros que se utilizan en la sala. Todos posibilitan objetivar el trabajo para poder disfrutarlo, recorrerlo en sus distintos momentos, pensarlo como punto de partida de futuros proyectos.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

***El Ambiente Natural,
Social y Tecnológico***

EL AMBIENTE NATURAL, SOCIAL Y TECNOLÓGICO

FUNDAMENTACIÓN

El objeto de enseñanza de este campo es la indagación sobre el ambiente y la adquisición de capacidades para intervenir sobre él, entendiendo a éste como el entramado de relaciones sociales y naturales del que los seres humanos formamos parte.

El ambiente es un sistema dinámico en el que los componentes sociales y los naturales están en permanente interacción y se modifican mutuamente. Constituir como campo de conocimiento al ambiente implica reconocer que su integralidad es adecuada a la manera de comprender los fenómenos propios del pensamiento infantil.

En Chubut hay niños cuya vida se desarrolla en el campo en áreas de montaña rodeadas de bosque, donde se crían ovejas y se juntan hongos en otoño y primavera, donde el paisaje descubre una gran paleta de colores entre los meses de abril y mayo; hay niños que viven en ciudades, algunas en la costa en las que el mar cobra protagonismo y llegan cruceros de distintas partes del mundo con turistas que vienen a admirar una fauna marina variada y otras en las que la actividad de los pozos petroleros y sus campamentos marca los ritmos de parte de la población; otros niños viven en la meseta, con pocos vecinos; algunos pertenecen a familias que crían chivos y tienen pequeñas huertas, no es extraño que encuentren fósiles o puntas de flecha mientras caminan más allá de sus casas, generalmente construidas de adobe. En cada lugar de la provincia la interacción entre la sociedad y la naturaleza está presente y se manifiesta de diversas maneras: en las cenizas de un volcán que interfieren con las actividades turísticas por el cierre de los aeropuertos en las ciudades y provocan mortandad de ganado en las zonas rurales; en la llegada de la televisión satelital a las escuelas más alejadas que acerca imágenes de entornos antes impensados para las poblaciones más aisladas. De todo ese mundo forman parte nuestros niños.

A cada uno de ellos esos ambientes les resultan conocidos; ellos mismos y sus familias, hayan nacido allí o hayan venido de otro sitio, son un componente de ese conjunto y han interactuado con las condiciones naturales del medio modificándolo y dando respuestas a los desafíos que se les planteaban para satisfacer sus necesidades; inmersos en los procesos sociales, son también ellos objeto de transformación.

Todos los niños tienen conocimientos sobre el ambiente, adquiridos y condicionados por su propia experiencia como integrantes de él y mediados por las significaciones que los adultos de referencia le asignan a los fenómenos y sucesos. A través de su experiencia de vida, de la interacción con sus pares y con los adultos en un contexto determinado, han ido construyendo de manera espontánea esos conocimientos. El propósito de este campo en el Nivel Inicial es convertir al ambiente en objeto de exploración, interrogación e indagación para que los pequeños puedan reorganizar y enriquecer esos saberes adquiridos en su vida cotidiana.

No se trata aquí de centrarse en la mirada científico-disciplinar, que se desplegará en otras etapas de la trayectoria escolar, ni tampoco de atender prioritariamente a los problemas ambientales como lo proponen algunos enfoques de la educación ambiental. Se trata en cambio de proponer a los niños la indagación de recortes del ambiente, tanto cercanos a nuestras escuelas y a su experiencia diaria como lejanos en tiempo y espacio⁴¹, y ayudarlos a desplegar sobre ellos múltiples miradas.

En nuestra provincia hay niños que nunca han salido de su lugar de residencia y que tienen escasos contactos con otras realidades; algunos han viajado o interactuado con parientes y amigos que vienen de otros sitios; otros tienen acceso a otros ambientes a través de los medios de comunicación.

Algunos participan de jineteadas, otros van a recitales, otros participan del Camarucu, hay quienes presencian los Eisteddfod. Muchos niños chubutenses han visto varias pariciones, pero nunca escucharon hablar de los ascensores ni saben qué son; otros, en cambio, navegan por Internet y juegan a videojuegos, pero no sabrían distinguir un hongo comestible del que no lo es; a algunos todas esas realidades les son cercanas.

Los maestros introducirán aquellos conocimientos y estrategias disciplinares⁴², de las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la

⁴¹ La cercanía no está definida necesariamente por la proximidad espacial o la contemporaneidad sino por la posibilidad que tienen los niños de comprender, de darle un significado a aquello que están conociendo aun cuando se trate de contextos lejanos en el tiempo y el espacio físico.

⁴² No hablamos aquí de ciencias sino de disciplinas. Según Zabalza (2001) las disciplinas no son otra cosa que el modo de organizar las ciencias para que puedan ser enseñadas e incluyen un conjunto de conocimientos y un conjunto de estrategias para la construcción de nuevos conocimientos. Los aportes de las distintas disciplinas, tanto los conocimientos como las estrategias, son los que nos permiten comprender las distintas dimensiones del ambiente.



Educación Tecnológica⁴³, que sean útiles para que los niños desafíen las ideas y concepciones que, con las características del pensamiento correspondiente a su edad y las experiencias vividas hasta el momento, han construido acerca del ambiente para que puedan reorganizarlas, complejizarlas y enriquecer sus descripciones.

En su despliegue histórico, las ciencias y la tecnología irrumpen hoy como una trama de saberes en continua y rápida evolución conformando un amplio y fértil mundo simbólico; un patrimonio cultural esencial cuya iniciación no puede estar ausente en la educación infantil. En este escenario, se considera que nuestra cultura contemporánea está cada vez más influenciada por la ciencia y la tecnología y por los cambios vertiginosos que éstas promueven. El enfoque propuesto para este campo, en este marco propio de la alfabetización cultural, atiende a responder al deber que tiene la escuela de garantizar a todos los niños la posibilidad de enriquecer y reorganizar sus saberes y ampliar sus repertorios culturales. Vale decir: alfabetizar para conocer e intervenir en el ambiente.

PROPÓSITOS

Iniciar a los niños en la indagación de variados contextos del ambiente, a fin de que desarrollen una mayor comprensión, organización y capacidad de intervención en la realidad.

- Propiciar en los niños el desarrollo de las capacidades y actitudes propias del pensamiento crítico, estratégico y reflexivo mediante experiencias que les permitan y los estimulen a indagar y aprender cada vez más sobre el mundo natural y social.
- Iniciar a los niños en la percepción de algunos problemas ambientales sencillos que afectan la vida cotidiana para el desarrollo paulatino de hábitos y acciones que contribuyan a prevenirlos y proyectar posibles soluciones.

⁴³ Por Educación Tecnológica entendemos la formación cultural de los sujetos para interactuar con el mundo artificial. Para el concepto de "artificialidad" ver: Simon (1973). La inclusión curricular en este campo de aportes propios de la educación tecnológica es una de las innovaciones de la nueva educación infantil en consonancia con los afectos e intereses de los niños, cuya experiencia técnica comienza a edades muy tempranas y va creciendo en complejidad, mediante la interacción con los objetos de su entorno (utensilios, electrodomésticos, PC, celulares, consolas de videojuegos, entre otras). Los niños desde muy pequeños muestran una fascinación muy particular, una mezcla de devoción y asombro, por los artefactos de todo tipo. Esta experiencia con los objetos del mundo tecnológico es crucial en el desarrollo infantil y tiene un impacto sustantivo en los aprendizajes. Por ejemplo, la irrupción de la tecnología del chip y de las pantallas, invadiendo nuestra domesticidad y los más variados espacios públicos, promueve una nueva modalidad perceptiva por parte de los niños, que cuestiona nuestro horizonte cognitivo. Este nuevo homo videns cambia sus nociones de tiempo y espacio en relación a la cultura de los viejos homo sapiens de la palabra y el texto escrito. Estamos, pues, frente a la primera generación de niños videoformados (ver G. Sartori; 1997).

- Iniciar a los niños en la adopción de hábitos saludables en relación con las medidas de prevención y promoción de la salud, para la formación y adquisición de conductas relativas al cuidado de su cuerpo y de los otros.
- Promover el conocimiento y el establecimiento de relaciones entre culturas, lenguajes e historias de su grupo social y de otros lejanos en tiempo y espacio a fin de que puedan ser partícipes creativos del diálogo intercultural.
- Promover la valoración y el conocimiento progresivo del trabajo humano organizado como transformador responsable del ambiente para satisfacer necesidades individuales y sociales.
- Ampliar y enriquecer la mirada de los niños sobre el ambiente promoviendo el reconocimiento de las propiedades de los materiales, de las características de algunos objetos y de los procesos y los medios técnicos⁴⁴ de transformación usados en distintos contextos sociales.
- Enriquecer y acrecentar las capacidades expresivas de los niños mediante el uso progresivo de diversos lenguajes simbólicos y medios de representación (tales como el dibujo, el modelado y las maquetas, los diagramas, los instructivos, la gestualidad, las dramatizaciones), y aumentando en forma gradual el vocabulario propio de la educación científica y tecnológica.

CONTENIDOS

En este apartado se presentan los contenidos de este campo organizados en ejes. Estos ejes sólo responden a una forma de organización y presentación, pero no constituyen una sugerencia de secuencia para su enseñanza. Los ejemplos que se incluyen son orientadores y no prescriptivos. Al respecto es importante tener en cuenta las orientaciones para diseñar y proyectar la práctica que se presentan en el apartado siguiente.

Los seres vivos: diversidad, unidad, interrelaciones y cambios

Los seres vivos, presentan una gran diversidad en sus características, formas de relacionarse, formas de vida, tipos de reproducción, tipos de nutrición, etc., pero todos tienen en común el estar formados por las células, unidad de todos los seres vivos, y las biomoléculas que caracterizan a la materia viva.

Los conceptos centrales en este eje son **unidad**

⁴⁴ Los principales medios técnicos son las herramientas, los instrumentos de medición, y las máquinas.

y diversidad. Unidad, en cuanto a que todos los seres vivos, animales y plantas, están formados por células. Y diversidad, marcada por la gran variedad vegetal y animal. Los seres vivos presentan una serie de características comunes y al tiempo una enorme diversidad de formas. Es decir, la diversidad, es una característica más de la materia viva como lo es su unidad. En paralelo con el tratamiento de la diversidad, debemos poner en evidencia algunas regularidades y patrones comunes que permitan la construcción de la noción de unidad de la vida.

La idea de unidad estará presente cada vez que trabajemos con generalizaciones, por ejemplo: hay árboles que pierden sus hojas en determinada estación y otros no, pero todos son plantas; hay animales que vuelan, otros caminan, otros nadan, pero todos son animales.

La aproximación a los conceptos de unidad y diversidad de la vida, sientan las bases para que en etapas posteriores de la escolaridad, los niños puedan comprender los procesos de evolución biológica y el papel de la biodiversidad en estos procesos.

Se pretende en el tratamiento de este núcleo trabajar con plantas y animales, incluyendo dentro del grupo de los animales al hombre.

El Nivel Inicial ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños:

- La indagación de características comunes de animales y plantas, para identificar a las plantas dentro de la categoría de seres vivos.
- La indagación de características comunes en diferentes animales tales como partes del cuerpo, estructuras para la locomoción, hábitos alimentarios, cuidado de crías, etc.
- La comparación de las mismas partes en animales diferentes, boca-pico, patas-aletas-alas, escamas-plumas-pelos, etc.
- El establecimiento de relaciones como por ejemplo entre hábitos alimentarios y estructura alimentaria, forma de desplazamiento y estructura para la locomoción, etc.
- El establecimiento de relaciones sencillas entre las características de algunos animales y el ambiente en el que viven, por ejemplo la cobertura o anexo tegumentario en zonas cálidas y frías.
- El reconocimiento de animales del pasado, sus características, formas, tamaños, como, por ejemplo, los dinosaurios.
- El reconocimiento de la importancia de las Reservas, Áreas Protegidas y los Parques Nacionales para la protección de las especies en peligro de extinción, como por ejemplo los alerces, el huemul, la ballena franca, las orcas, etc.
- El reconocimiento de los diferentes productos

que obtenemos de los animales por ejemplo leche, huevos, carne, lana, cueros.

- La observación de diferentes ambientes donde se desarrolla la vida animal, por ejemplo: el mar, el río, el arroyo, el patio del jardín, el bosque.
- El reconocimiento y la comparación de características comunes a distintas plantas, como por ejemplo que todas están formadas por partes, raíz, tallo, hojas, flores, frutos, pero a su vez podemos encontrar en ellas diferencias.
- El establecimiento de relaciones entre estructura y función, por ejemplo las características de las raíces con sus pelos absorbentes y la absorción de agua, características del tallo y la función de sostén, las semillas y la posibilidad de generar nuevos individuos, etc.
- La observación de cambios en las plantas, y en sus partes, según las estaciones, por ejemplo la aparición de flores, la coloración de las hojas, la maduración de los frutos, etc.
- La observación del proceso de germinación de la semilla en diferentes sustratos.
- El reconocimiento del cuidado de las plantas y sus necesidades.
- El reconocimiento de la importancia de incluir vegetales en nuestra dieta.
- La identificación de algunos productos que obtenemos de las plantas ya sea para alimentación u otros usos como por ejemplo leña, madera, papel, etc.
- La observación y el reconocimiento de las partes externas del cuerpo.
- El reconocimiento de cambios y permanencias a lo largo de la vida, como por ejemplo cuando eran bebés, al año, a los dos años, a los tres, en el momento actual, en cuanto a la altura, los movimientos, los juegos, las actividades que podían hacer solos, los gustos y preferencias, etc.
- El reconocimiento de las partes internas del cuerpo, los órganos y sus funciones, como los pulmones y la respiración, el estómago y la digestión, los huesos y el sostén, los músculos y el movimiento, los diferentes órganos de los sentidos.
- La construcción de hábitos de higiene y cuidados de las distintas partes del cuerpo, externas e internas, por ejemplo cepillado de los dientes, lavado de manos y medidas de higiene en general.
- La apropiación de hábitos de cuidado del cuerpo en relación a medidas de promoción

y prevención de la salud a través de visitas a pediatras, odontólogos, nutricionistas, la aplicación de vacunas.

- La valoración y cuidado de la intimidad propia y ajena como forma de prevención de la vulneración de derechos⁴⁵.
- La observación sistemática, la exploración y el uso adecuado de instrumentos como por ejemplo tamices, lupas, coladores, goteros, embudos, termómetros, etc.
- La construcción de acuarios, terrarios, lumbricarios, formicarios, terracuarios, para la observación de diferentes seres vivos.
- El análisis de situaciones que favorezcan el pensamiento reflexivo, la formulación de preguntas, la predicción de resultados, la confrontación de sus ideas con otros niños, los comentarios entre los propios niños.
- La comunicación de sus “teorías”, poniendo en palabras sus interpretaciones, sus ideas, sus experiencias, sus predicciones.
- La aproximación a situaciones que propicien la formulación de nuevos interrogantes, el despertar la curiosidad y la capacidad de desarrollo propias de los niños del nivel.
- El acceso a variadas fuentes de información a través de la exploración, la consulta de libros, revistas, enciclopedias, la observación de audiovisuales, multimedia y la realización de entrevistas.
- La utilización de diferentes formas de registro y organización de la información, tales como dibujos, tablas, fotografías etc.
- El desarrollo de actitudes de respeto a la vida y al ambiente natural.

Los materiales, los objetos y sus procesos de transformación

Este eje apunta al conocimiento de los materiales y de los objetos, y al reconocimiento gradual de cómo los objetos se producen mediante operaciones de transformación de los materiales. Para ello integra algunos conceptos y procedimientos propios de las Ciencias Naturales y de la Educación Tecnológica. Se pretende proponer situaciones donde los niños puedan identificar la gran variedad de materiales que existen en el ambiente, sus características, propiedades y usos, así como los objetos artificiales que se pueden diseñar y construir con ellos. Se buscará que puedan reconocer

⁴⁵ Relacionado con Construcción de Ciudadanía.

aspectos descriptivos de los materiales y explorar sus propiedades a partir del uso de los sentidos y de la manipulación, y hacer indagaciones utilizando procedimientos de observación y descripción de propiedades. Se propiciará también el establecimiento de relaciones entre los tipos y características de los materiales y el uso de los objetos fabricados con ellos, y la comprobación de que existen diferentes objetos contruidos con los mismos materiales.

A partir de la observación y experimentación de los cambios que se producen en los materiales y en los objetos del entorno se acercará a los niños a las ideas de *cambio* y de *procesos de transformación*; con la finalidad de iniciarlos, por un lado, en la identificación de cambios (reversibles e irreversibles) en los diferentes materiales y los diferentes estados en que podemos encontrar a la materia. Y por otro lado, introducirlos gradualmente a los procesos propios del mundo tecnológico, mediante una aproximación a las operaciones técnicas sencillas de transformación de algunos insumos materiales, frecuentes en el hogar y en el entorno del niño.

A través de su interacción con el ambiente los niños construyen su propio conocimiento. Parte de esta interacción es exploratoria, es decir de indagación de los materiales y objetos del entorno, pero también es de tipo operativa (por ejemplo, cuando intervienen o modifican el medio). En efecto, cuando los niños perciben situaciones problemáticas del ambiente cercano, son capaces de idear y protagonizar propuestas de cambio; pueden percibir, organizar y modificar el medio de forma tal que éste les resulte cada vez más significativo. De modo que la acción técnica se convierte para ellos en una forma particular de conocer los materiales, los objetos y los procesos propios del entorno.

Los niños muestran un interés y un afecto muy significativo por los objetos: por su diseño, por su construcción y por su uso. Por ejemplo, en forma espontánea, los niños diseñan “artefactos” y transforman los materiales disponibles en “obras maestras” de una creatividad sorprendente. Estos procesos de diseño son la base de las operaciones indagatorias y técnicas que realizan, replicando así una característica primordial de los seres humanos (*homo habilis* y *homo sapien*) desde tiempos inmemoriales: la habilidad de explorar, entender y sobrevivir en un ambiente determinado.

El Nivel Inicial ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños:

El reconocimiento de que existe una gran variedad de materiales, y que éstos se utilizan para distintos fines, según sus propiedades.

Por ejemplo, algunos usos característicos del vidrio, de los metales, de los plásticos, etc.

La observación y comparación de algunas características de los materiales y sus propiedades en relación con la forma, la textura,

la flexibilidad, la dureza, etc., por ejemplo en los materiales de uso diario de los niños como su mochila, sus útiles, su ropa, etc.

La identificación de los distintos tipos de cambios que ocurren en los materiales, por ejemplo cuando se mezclan, se separan, se enfrían o se calientan, se mojan, se tiñen, se queman, etc.

La observación y experimentación del comportamiento de diferentes materiales, por ejemplo al ejercer presión sobre ellos, al doblarlos, al arrugarlos, al golpearlos, al cortarlos, al estirarlos, etc.

La observación y experimentación de los cambios de estado: sólido, líquido y gaseoso; la identificación de variables, el reconocimiento de los estados en la naturaleza, por ejemplo, lluvia, nieve, granizo, estalactitas, heladas, escarcha.

La exploración de las diferentes posibilidades de un mismo material en cuanto a su uso: por ejemplo la madera como leña, para la construcción de casas, muebles, juguetes, etc.

El reconocimiento de que los objetos están contruidos con distintos materiales; y la comparación de las características de los objetos contruidos con diferentes materiales en relación a sus propiedades.

Por ejemplo, los juguetes de madera, de plástico, de metal. En muchas localidades de nuestra provincia hay producción artesanal de juegos y juguetes de madera. Otro ejemplo, los diferentes tipos de telas según la protección requerida de una prenda: para el frío, lluvia, etc.

El reconocimiento de materiales tóxicos y/o peligrosos (como por ejemplo lavandina, alcohol, insecticidas, artículos de limpieza) y de las precauciones básicas asociadas con su uso.

El reconocimiento de algunos problemas ambientales sencillos (evidentes para los niños) causados por el accionar de las personas y/o el uso de las tecnologías.

Por ejemplo, la acumulación de basura, residuos y desechos en el entorno; el tránsito vehicular y sus riesgos asociados; el nivel de ruido; la exposición a la radiación solar (efectos del agujero de ozono en nuestra provincia); la contaminación de aire (humo, cenizas, etc.); entre otros.

La identificación de las funciones de los objetos y artefactos en relación con las necesidades e intereses de las personas.

Por ejemplo, las funciones: de los diferentes tipos de vestimenta de acuerdo a las costumbres de las comunidades y al clima donde habitan; o de

los diferentes medios de transporte de hoy y de ayer: carro, bicicleta, moto, auto, camión, barco, avión, etc.

La experimentación de algunas operaciones técnicas simples de transformación y transporte de materiales.

Por ejemplo, operaciones técnicas de transformación tales como moldear, laminar, agujerear, unir, amasar, pintar, plegar, cortar, etc.; y de transporte tales como arrastrar, arrojar, llevar agua por un canal, viajar en colectivo, trasladar mercaderías en un camión, etc.

Los modos de vida de diferentes comunidades

Los hombres y mujeres nos relacionamos entre sí por el parentesco, por la vecindad, por compartir ámbitos de trabajo y de esparcimiento. Estas relaciones se dan primariamente al interior de la comunidad a la que pertenecemos, pero también se establecen relaciones con otras comunidades. Además, nos relacionamos con la naturaleza y con lo sobrenatural (ejemplo de esto son las creencias, supersticiones, ritos y ceremonias religiosas). Las maneras en que todas estas relaciones se manifiestan y se interpretan constituyen la cultura, que varía de grupo en grupo y se modifica a lo largo del tiempo.

Este eje, que presenta contenidos de las Ciencias Sociales, apunta al conocimiento de los modos de vida de la comunidad propia y la comparación con otras, las relaciones que los grupos sociales establecen entre sí y con el ambiente natural, y sus producciones materiales y simbólicas. Los contenidos de este eje están atravesados por el concepto de **diversidad** y por la valoración y el respeto hacia diferentes culturas.

El Nivel Inicial ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños:

La comparación entre los modos de vida de la propia comunidad y otras diversas;

Por ejemplo, en relación con algunos aspectos tales como la alimentación, las vestimentas, los juegos, las actividades de recreación, las celebraciones y las tecnologías de producción.

El reconocimiento y valoración de distintas identidades étnicas y culturales presentes en Chubut, tales como las de pueblos originarios mapuche y tehuelche, descendientes de colonos galeses y de otras nacionalidades, migrantes recientes de otras regiones del país y de otros países, a través de la indagación de sus producciones materiales y simbólicas;

Por ejemplo, el hilado y la producción de textiles en telar; el uso de instrumentos musicales étnicos; los juegos, como la chueca, el palín; las danzas;



las festividades y ceremonias tales como el *Wiñoy Xipantu* (año nuevo mapuche), el *Camaruco*, el *Eisteddfod*, la festividad de la Virgen de *Urkupiña* en la comunidad boliviana; las manifestaciones culturales de distintas naciones en la *Fiesta de las colectividades* en *Comodoro Rivadavia*; las recetas de cocina que remiten a la multiculturalidad como *tortas fritas*, *churrascas*, *recetas al rescoldo*, *torta galesa*, *muday*, *ñaco*, *charque*, *chupin*, *curanto*, *asado*, *cordero*, *té galés*; relatos y leyendas, entre otras.

La comparación entre las prácticas sociales de diversas comunidades en relación con las características naturales del lugar donde habitan;

Por ejemplo en la costa, en la meseta o en la cordillera de Chubut, las actividades recreativas en relación con los distintos ambientes, la playa, la montaña, las lagunas; algunas actividades tecnológicas propias de cada región tales como la esquila, las marcaciones, la pesca, la cosecha de frutas finas, la recolección de hongos.

La obtención de información a partir de la observación sistemática de imágenes, fotos y videos y otros medios audiovisuales;

Por ejemplo imágenes de la propia comunidad y de otras diferentes que les permitan identificar semejanzas y diferencias en los modos de vida.

La observación sistemática de objetos artificiales propios del bagaje cultural de distintas comunidades.

Por ejemplo vestimentas típicas, instrumentos musicales, utensilios de uso cotidiano, tanto los que se encuentran en las casas como aquellos a los que se puede acceder en museos.

La planificación y realización de entrevistas sencillas.

Por ejemplo, la formulación de preguntas pertinentes, según la persona a entrevistar y los temas a indagar y la concreción de entrevistas a personas que por su pertenencia étnica o a comunidades diversas puedan brindar datos de interés para la indagación sobre los modos de vida de su grupo.

La comunicación de los resultados de sus indagaciones a través de distintos lenguajes y medios de representación.

Por ejemplo a través de afiches con dibujos, tablas o diagramas, de la organización de fotos obtenidas por el grupo para su exhibición, del enriquecimiento del juego dramático, del relato oral, etc.

Las historias personales, familiares y de la comunidad

Cada uno de nosotros y las comunidades de

las que formamos parte, tenemos una dimensión temporal que nos atraviesa. Nuestro devenir se inscribe dentro de la historia. El pasado, individual o colectivo, se recupera en el presente de múltiples maneras y está inscripto en las tradiciones, los relatos y los restos materiales de cada comunidad.

Este eje presenta algunos conceptos y procedimientos de las Ciencias Sociales útiles para acercarse a las historias de los niños, de sus familias, de su comunidad de pertenencia a nivel local, provincial y nacional. Prioriza el concepto de *cambios* y *permanencias* y la iniciación en el uso de categorías temporales sencillas.

El Nivel Inicial ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños:

El reconocimiento de la existencia del pasado familiar.

Por ejemplo a través de la escucha y narración de relatos sobre su nacimiento, sobre la niñez de sus padres y sus abuelos, la observación de fotos, la exploración de objetos de uso familiar en el pasado, etc.

La identificación de cambios y permanencias en su entorno familiar en relación con los juegos, las fiestas, los utensilios de uso cotidiano, la participación en instituciones, en la actualidad y en el pasado.

Por ejemplo la indagación sobre los juegos que jugaban sus padres y sus abuelos, los juguetes que utilizaban; las maneras de celebrar algunas fechas significativas como el Carnaval o no celebrar otras que ahora se celebran; los usos y costumbres en relación con prácticas culinarias en el ámbito doméstico; los utensilios de uso cotidiano en el pasado y su comparación con los actuales, los usos y costumbres en otros ámbitos como el de la escuela, etc.

La aproximación a algunas características de la vida cotidiana de actores y grupos sociales de otras épocas, especialmente aquellos vinculados con el pasado de su comunidad local y con algunos momentos de la historia nacional.

Por ejemplo las formas de vida tradicionales de los pueblos originarios de la provincia; la vida cotidiana de los primeros colonos; los modos de vida de distintos grupos sociales en la época colonial.

La observación de sitios, construcciones, objetos y procesos tecnológicos antiguos y actuales de su comunidad y la relación con el uso social en el presente y en el pasado.

Por ejemplo en algunas comunidades aleros con arte rupestre y su relación con los modos de vida de pueblos cazadores-recolectores en el pasado y el uso turístico en el presente; la visita a un viejo almacén de ramos generales, un supermercado y un almacén

de barrio para indagar sobre distintas formas de abastecerse antes y ahora; la observación de edificios antiguos de la comunidad y la indagación sobre su uso: el almacén Rabal en Camarones, el Museo Ferroportuario en Comodoro, el edificio del Molino en Trevelin, el viejo parador de Colan Conhue, el hotel Touring en Trelew, el bar Los amigos en Río Pico, La Mercante en Dolavon, entre otros, son algunos ejemplos en los que no solo pueden identificarse viejas tipologías constructivas, sino permanencias y modificaciones en el uso, y habilitan a pensar en la dinámica de las localidades en otras épocas.

Las primeras aproximaciones a algunas conmemoraciones significativas para la historia de la comunidad y del país, y la participación en ellas.

Por ejemplo a las celebraciones relacionadas con el origen de su pueblo, o las celebraciones nacionales como el 25 de mayo en la que es tradicional compartir actividades a nivel comunitario como desfiles, juegos hípicas, chocolate, asados, etc. recuperando su significado de conmemoración compartida.

El uso de algunas categorías temporales y de tiempo histórico como la de sucesión, identificando convenciones temporales cotidianas (ayer, hoy, antes, después, antiguo, nuevo) y la organización de hechos en secuencias sencillas.

Las instituciones, el trabajo y las tecnologías

En cada sociedad las personas se han organizado, y se organizan, en instituciones, con reglas, estructuras de poder y finalidades diferentes. En muchas de ellas se trabaja para satisfacer las necesidades e intereses de la sociedad; algunas se relacionan con las actividades económico-productivas y otras con intereses y necesidades de distinto tipo.

En este eje se propone tomar a las instituciones y los trabajos que en ellas se realizan como objeto de indagación, atendiendo especialmente a las presentes en la comunidad de pertenencia. A su vez, el trabajo humano siempre nos remite a una técnica a aplicar para poderlo llevar a cabo. La técnica requiere medios y conocimientos que son factores que caracterizan a las instituciones y a las relaciones sociales. En este marco, el patrimonio tecnológico de las comunidades es un bien cultural cuya evolución histórica aparece como una trama de saberes en continua evolución.

Este eje articula el conocimiento de las relaciones que caracterizan las instituciones humanas, sus funciones, los medios tecnológicos que utilizan y el trabajo que realizan las personas. Se integran así contenidos de las Ciencias Sociales y de la Educación Tecnológica. Conceptos estructurantes de los aprendizajes de este eje son los de **organización**,

funciones y procesos. Se propiciará en los niños la valoración y el respeto por el trabajo como medio para satisfacer las necesidades individuales y sociales.

El Nivel Inicial ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los niños:

- El establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen diversas instituciones y las necesidades que satisfacen.

Por ejemplo, el puesto sanitario para la atención de salud, el centro de visitantes para brindar información en un área turística, el registro civil para la tramitación del documento, la radio local para entretener, informar, prestar servicios de mensajes a la comunidad, la panadería como productora y comercializadora de alimentos, entre otras.

- El establecimiento de relaciones entre las funciones que cumplen diversas instituciones y los trabajos que en ellas se realizan.

Por ejemplo, la brigada de incendios y las tareas de limpieza, raleo y control de incendios; la biblioteca pública de la comunidad y las tareas de asesoramiento, préstamo y cuidado de los libros; el hospital y las tareas de prevención de las enfermedades; la oficina de tránsito municipal y la tarea de control en la vía pública por parte de los agentes de tránsito; la fábrica de vestimentas y los procesos de fabricación de prendas, entre otras.

- La identificación de cambios y permanencias en las instituciones y en las formas de trabajo a través del tiempo.

Por ejemplo, en las pequeñas o medianas empresas a partir de la introducción de nuevas tecnologías, en las formas de traslado y venta de mercaderías en los almacenes de ramos generales y en los supermercados, en el correo, para transmitir mensajes, en los medios de transporte, en los medios de comunicación, entre otros.

- El reconocimiento de procesos tecnológicos sencillos en relación al modo en que se organizan las operaciones en el tiempo y el espacio, y a los roles que cumplen las personas en diferentes trabajos.

Por ejemplo, experimentar con procesos de producción de alimentos típicos de la región (como una actividad central de la familia y de las comunidades) reconociendo y distinguiendo los diferentes recursos necesarios, para ello se pueden confeccionar tablas comparativas sencillas (por ejemplo, clasificando los ingredientes o materias primas y los medios técnicos). Asimismo se pueden reconocer las operaciones elementales de transformación tales como: lavado, pelado, cortado, mezclado, cocción u horneado, envasado, entre otras. También se pueden dibujar las diferentes operaciones y luego secuenciarlas en un



diagrama de proceso. Además, se pueden asignar los espacios y los medios requeridos para las diferentes tareas y reconocer los diferentes roles sociales implicados.

- El establecimiento de relaciones sencillas entre los trabajos realizados (por ejemplo, en diferentes procesos de producción) y las herramientas, máquinas e instrumentos utilizados.

Por ejemplo, en diversos oficios (el peluquero, por ejemplo) explorar y reconocer el uso de herramientas y máquinas propias de las tareas respectivas; en actividades como la producción petrolera la utilización de diferentes maquinarias y los trabajos que realizan las personas en relación con ellas.

- El reconocimiento de algunos procesos de producción de bienes materiales: caseros, artesanales e industriales.
- La observación sistemática, la exploración y el uso adecuado y seguro (en distintos trabajos y procesos) de algunos medios técnicos, tales como herramientas, máquinas e instrumentos sencillos y de uso cotidiano.

Por ejemplo, los niños pueden identificar y dramatizar la gestualidad que realizan las personas (en trabajos diversos) con el cuerpo y con medios técnicos. Por ejemplo, imitar los gestos de un carpintero serruchando o un adulto conduciendo un automóvil.

- El reconocimiento y la utilización de variados medios de representación de ideas, de objetos y de procesos, a través del dibujo, el modelado y las maquetas, los diagramas, los instructivos, la gestualidad, las dramatizaciones y otros lenguajes⁴⁶ expresivos y simbólicos.

Por ejemplo, ante determinadas situaciones (como el cuento de los tres chanchitos), solicitar a los niños que representen (mediante los lenguajes más afines a sus posibilidades expresivas) sus ideas, sus respuestas, sus diseños, etc.

- El reconocimiento de sus posibilidades para abordar situaciones problemáticas sencillas mediante el diseño de objetos y operaciones técnicas simples.

Por ejemplo, un caso puede ser el diseño⁴⁷ de objetos (herramientas para atrapar insectos, etc.).

⁴⁶ En el proceso de alfabetización es importante el rol de los lenguajes y los símbolos en la conceptualización. Vale tener en cuenta que todo concepto (en tanto significado) tiene un componente simbólico (en tanto significativo) expresado mediante un lenguaje, un medio de representación o algún código de comunicación.

⁴⁷ El diseño es el proceso de creación de cualquier objeto o sistema sociotécnico, que involucra tanto la idea o imagen mental inicial del mismo como su representación gráfica (dibujos, modelado, diagramas, etc.).

la construcción de los mismos y su dibujo previo y/o posterior⁴⁸.

- La iniciación en la evaluación de los resultados de algunas actividades (como indagaciones, experimentaciones, salidas de campo, diseño y/o construcciones de objetos, entre otras).

Por ejemplo, la evaluación de resultados y producciones de unidades didácticas o proyectos que involucren actividades como: la construcción de cotidiáfonos, la visita a la verdulería del barrio, un viaje en el colectivo del barrio, nuestra huerta y el invernadero, la flotación de materiales y objetos, entre otros,

- El reconocimiento de las funciones y el uso de algunos medios (y procesos) de información y de comunicación.

Por ejemplo, la comunicación de resultados de indagaciones y exploraciones mediante registros (fotos, videos, entre otros) utilizando medios informáticos y audiovisuales (cámara de fotos, PC, grabadores, proyectores, etc.) o la realización de diseños y dibujos en PC con programas específicos.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Como ya se señaló en la Fundamentación, en el Nivel Inicial la noción de *ambiente* permite integrar la realidad natural y social. En el ambiente se crea cotidianamente la cultura, y siendo parte de él, los niños construyen sus conocimientos cotidianos. Este campo propone convertirlo en categoría de labor didáctica, en la que la tarea del docente consista en proporcionar claves de lectura para interpretarlo⁴⁹. Este enfoque contextualiza la realidad cotidiana del niño y permite vertebrar y dar sentido a propuestas didácticas integradas⁵⁰.

Los niños de Chubut viven en un contacto estrecho con la naturaleza; aún aquellos que habitan en ciudades tienen cercano un entorno natural en el que suelen desarrollar algunas actividades de esparcimiento (playas o montañas, lagos, ríos o pequeños arroyos). En los ámbitos rurales las relaciones de vecindad pueden ser escasas y distantes pero se mantienen prácticas de solidaridad y momentos de trabajo y celebración compartida, como la esquila o las señaladas y marcaciones. Los grupos aborígenes mantienen vivas sus ceremonias tradicionales como el Camarucu e incluso en ámbitos urbanos, recrean otras como el Wiñoy Xipantu, que marca los tiempos

⁴⁸ El diseño tiene un gran valor didáctico porque es poner el conocimiento en acción, es decir aplicar diferentes capacidades donde se integran tanto la creatividad como los saberes.

⁴⁹ Frabboni, 1980.

⁵⁰ Candia, 2007.

propios de su cultura. Cada localidad celebra fiestas en relación con los elementos de la naturaleza o la producción que los caracteriza a la vez que se organizan eventos especiales para las fechas patrias o las celebraciones del calendario religioso según las creencias de cada familia. La gastronomía también dice de las costumbres de los pueblos y en nuestra provincia conviven el cordero al asador, la torta galesa y el curanto. El paisaje aun retiene algunas casas de pared francesa de otros tiempos, y sigue mostrando viejas y nuevas construcciones de adobe, madera y ladrillo.

Pese a la extraordinaria diversidad que caracteriza a nuestra provincia, encontramos en ella costumbres culturales comunes muy arraigadas. Una de ellas es la fabricación de diversos alimentos en forma casera, artesanal o con diferentes niveles de industrialización. Los insumos de estos procesos productivos provienen de la producción primaria que caracteriza a los valles chubutenses, tanto cordilleranos como de la estepa o de la costa. Es así que desde pequeños, muchos niños chubutenses están familiarizados con formas de fabricar jugos, dulces, conservas, chacinados, encurtidos, helados, etc. El tratamiento escolar de estos circuitos productivos permite desarrollar la curiosidad infantil y promover el interés de los alumnos acerca de “cómo hacer” y cómo distribuir un determinado producto. Se trata de viejas y nuevas costumbres sociales que son verdaderos objetos de la cultura y que pueden generar actividades motivadoras para cuestionar los modos habituales de “hacer las cosas”.

Todo invita a seleccionar recortes interesantes que abran a nuestros alumnos puertas a la indagación.

Adhiriendo al paradigma de la complejidad, podemos considerar al ambiente como un sistema complejo, conformado por un conjunto de componentes, factores y sucesos de diversa índole en el cual se desenvuelve la vida de las personas. Del “sistema ambiente”, del que el niño forma parte, el docente debe seleccionar recortes para proponerles su indagación.

El recorte es un subsistema del ambiente que se elige deliberadamente como eje organizador de una propuesta didáctica⁵¹ y como tal es una parte del contexto de la realidad que se constituye como un entramado de relaciones entre lo social y lo natural. No es un tema⁵², ni es un contenido de enseñanza. No solo involucra realidades concretas que son cercanas a los niños en tiempo y espacio, sino otras que, si bien lejanas físicamente, resultan cercanas para su imaginario y por lo tanto le son significativas. Cuando seleccionamos y problematizamos un recorte, éste se transforma en un objeto de conocimiento, de modo

51 Unidad Didáctica o Proyecto entre otras.

52 Los temas son más genéricos, más generales y en consecuencia más abstractos.

tal que a través de él podemos enseñar los contenidos y propiciar en los niños el desarrollo de diferentes capacidades. Algunos ejemplos de recortes son: la casa de artesanías, la fábrica de dulces, el área protegida cercana al jardín, las restingas, los dinosaurios y otros animales que ya no existen, el volcán y sus cenizas, la pingüinera, el puesto sanitario de la localidad, el centro cultural, la esquila en los campos de la zona, la huerta y sus herramientas, los camiones y los carros, la radio local, etc.

Proponemos entonces pensar el armado de propuestas didácticas a partir de la selección de recortes del ambiente que posibiliten contextualizar los contenidos. Invitamos a los colegas docentes a seleccionar recortes ricos y variados para acercar a los niños a los contenidos de este campo. Los ejemplos aquí mencionados y los que se encuentran en el apartado anterior pueden resultar disparadores para la selección de recortes, pero no son prescriptivos y, lejos de ser exhaustivos, son una invitación a que cada docente los recree, los complete y proponga otros.

Algunos aspectos a tener en cuenta en la selección de recortes son:

Los conocimientos y experiencias previas (tanto escolares como extraescolares) del grupo de alumnos. Si bien éstas no serán del todo homogéneas, es importante que las conozcamos para tomar decisiones en cuanto a cuáles son los recortes más potentes para desafiar los primeros y ampliar las segundas, asumiendo la responsabilidad que tiene la escuela de abrir a los niños puertas a otros mundos y experiencias a las que posiblemente no tengan acceso de otro modo. Organizar, por ejemplo, una propuesta centrada en un recorte sobre el colectivo urbano u otro transporte público será importante para ampliar las experiencias de los niños de una sala en la que la mayoría solo se desplaza en autos particulares; presentarles un recorte sobre un centro cultural y las actividades que allí se realizan a niños cuyas familias no suelen acceder a ese lugar ni participan de las actividades que allí se desarrollan, permitirá abrirles puertas a otros mundos distantes de los de su cotidianeidad.

Los recortes seleccionados deben brindar la posibilidad de ampliar los conocimientos del mundo social y natural que tienen los niños⁵³. En el plano de lo social, poner a disposición de los alumnos el acercamiento a realidades y grupos sociales diversos contribuye a superar el egocentrismo propio de la edad y el etnocentrismo cultural, a educar desde la multiculturalidad, el respeto del otro y a enriquecer las representaciones de los niños sobre la sociedad. En el plano de lo natural, al enfocar la mirada en ciertos

53 “Plantear un recorte supone también decidir qué enseñar en función de las necesidades formativas de cada grupo y abordar contenidos que, si no es la escuela, ningún otro agente de socialización va a promover.” (Siede, 2010)

recortes, los niños podrán recuperar sus experiencias con los fenómenos naturales y las distintas formas de vida para interrogarse acerca de ellas y acceder a otras, iniciar sus propias investigaciones y acercarse a los modos de conocer de las ciencias. En el plano de lo tecnológico, el conocimiento sobre diferentes operaciones, procesos y productos permitirá acercarlos a indagar sobre su importancia en el contexto social y su impacto sobre el medio natural.

Es conveniente tener en cuenta las posibilidades que brinda el entorno de la escuela, para poder proponer actividades que incluyan la observación directa, el registro, la realización de entrevistas. Sin embargo esto no debiera ser una limitante que impida abordar contextos diferentes, ya que no se deben desechar tampoco los medios de los que actualmente se dispone para acercarse a los niños a otros entornos y otras fuentes de acceso a la información, como los dispositivos audiovisuales, las PC, los libros, las imágenes. No es imposible entonces plantear un recorte sobre las ballenas a los niños de la cordillera, ni un recorte sobre el bosque a los niños de la costa, por mencionar solo dos ejemplos. Un adecuado equilibrio en la selección no solo garantizará la variedad de contextos a abordar sino también de los procedimientos puestos en juego para acercarse a ellos. En todo caso debemos priorizar las posibilidades que el recorte ofrece para que los niños construyan una visión de mundo más integrada y relacional.

En suma, a cada paso, en cada pueblo, ciudad y paraje de la provincia hay un mundo rico en contextos variados y potentes para seleccionar recortes que permitan desafiar las concepciones de los niños sobre el ambiente y promover avances en sus conocimientos. Pero es también obligación de los docentes y condición para generar nuevos conocimientos, mostrarles contextos distintos al propio en tiempo y espacio para que las diferencias se manifiesten, las comparaciones sean posibles y el mundo se les amplíe. Estos contextos variados pueden ser los de otros niños del mismo territorio provincial o de otras sociedades y épocas.

Realizada la selección es conveniente analizar si la complejidad del ambiente se pone de manifiesto en el recorte elegido. Para ello sugerimos desplegar las distintas dimensiones que lo constituyen: la natural, la social, la política, la económica, la temporal, la espacial, la tecnológica⁵⁴. Es el momento en el que los docentes exploran y hacen conscientes sus propias ideas y preconcepciones, miran ellos al ambiente “con los ojos de la indagación y la pregunta”, identifican relaciones, cambios, conflictos, tensiones, problemas, hacen un listado amplio de las preguntas que ese recorte plantea; en suma, ponen sobre la mesa sus propias concepciones, conocimientos y dudas. Seguramente deberán buscar información complementaria ya que difícilmente podrá tomar decisiones didácticas adecuadas quien no tenga un amplio conocimiento y dominio conceptual del recorte a abordar.

Corresponde también plantearse cuáles son los

⁵⁴ El análisis de las dimensiones de un recorte está adaptado de la propuesta de Goris, B. (2006).

contenidos de los distintos ejes de aprendizaje de este campo que se pueden enseñar a partir del recorte seleccionado. Se debe tener en cuenta la potencialidad de algunos recortes para integrar contenidos de varios de los ejes e incluso de los otros campos del Nivel, sin que esto sea una limitante para abordar aquellos que se vinculan más específicamente con los contenidos de uno de los ejes en particular. Habrá itinerarios que se centren en uno solo de los ejes de contenidos de este campo, habrá otros que permitan enseñar contenidos de dos o de varios ejes de manera no vinculante y otros donde la presencia de contenidos de varios ejes será necesaria para responder a las preguntas planteadas. Una propuesta que aborde “La huerta escolar” podrá incluir contenidos tanto del eje de los seres vivos, como de las instituciones y el trabajo. Pero si lo que se busca es indagar en los procesos de crecimiento de las plantas y los factores que inciden en ellos, no será imprescindible abordar en el itinerario que se plantee, las características del trabajo y las herramientas.

Aspectos centrales a la hora de definir el itinerario y los contenidos a trabajar serán las características del grupo, la edad y los recorridos previos que hayan realizado. Con todos estos elementos de análisis el docente estará en condiciones de diseñar un itinerario anticipando cuáles son los interrogantes y problemas que la indagación de ese recorte planteará a los niños y cuáles son los contenidos que sostendrá sistemáticamente a lo largo de la propuesta que les presentará.

A lo largo del año, el docente debería ofrecer varias propuestas que permitan a los niños acercarse (de manera integrada o no) a los contenidos de los diferentes ejes del campo.

En algunas escuelas los recortes seleccionados para un ciclo lectivo pueden decidirse institucionalmente y cada sala abordar un itinerario en particular teniendo en cuenta las edades y/o las características del grupo; un recorte que indague, por ejemplo, sobre la Fiesta del pueblo, puede implementarse en las distintas salas abordando itinerarios diferentes: en una, la dimensión social de la fiesta y los roles de quienes la organizan, quiénes participan, qué actividades desarrollan; otra sala puede indagar sobre el tema central de la fiesta y su dimensión histórica; otra sobre las fiestas de las comunidades vecinas; si la fiesta tiene que ver con algún elemento natural (como la Fiesta del Calafate en Tecka, o la Fiesta del Salmón en Camarones), otra sala puede centrar su trabajo en la indagación sobre ese ser vivo y el ecosistema. Se puede prever entonces que la actividad de cierre sea compartida por toda la institución y cada sala a través de distintas actividades comunica al resto los aprendizajes realizados. Es importante que institucionalmente se analicen estos recortes e itinerarios didácticos a fin de que los niños que atraviesan por las salas de 3, 4 y 5 de esa institución realicen recorridos diversos y progresivamente más complejos. En las salas pluriedad se tendrá en cuenta el alcance diferenciado de los contenidos y cómo pueden participar de las actividades sobre un mismo recorte

los niños de distintas edades. En todos los casos, esos momentos de análisis, selección, graduación, secuenciación de los recortes, contenidos y estrategias docentes podrá verse plasmado en el P.C.I.

Como consecuencia de lo expresado en el párrafo anterior, en el momento de realizar una evaluación institucional de los alcances de las propuestas didácticas, es pertinente revisar y reflexionar acerca de si se brindaron variadas oportunidades, de manera secuenciada según las edades, para que los niños puedan abordar contenidos de todos los ejes de este campo, con la finalidad de realizar los ajustes que se consideren necesarios.

Seleccionado y analizado ya el recorte elegido y los contenidos a enseñar, llegó el momento de plantear las estrategias, es decir de tomar las decisiones sobre qué actividades organizar, qué materiales ofrecer, cómo plantear la secuencia a los alumnos. En esta instancia el docente puede elegir diferentes maneras de organizar la secuencia de actividades (unidad didáctica, proyecto, talleres, entre otras)⁵⁵.

Las preguntas y las situaciones problemáticas a partir del recorte seleccionado y los procedimientos que se pondrán en juego para responderlas serán centrales para estructurar la secuencia de actividades. Hacemos nuestras y extensivas a todo el campo las afirmaciones que sobre las Ciencias Sociales hace un autor: "Preguntar es movilizar no solo los intereses que los chicos manifiestan, sino advertir sobre aquello que puede llegar a despertar nuevos intereses. Porque una escuela que solo enseña lo que interesa a sus alumnos corre el riesgo de convalidar y perpetuar las formas discursivas de la segmentación social y cultural, dándole a cada cual lo mismo que recibe de su entorno. Por el contrario, enseñar Ciencias Sociales [y todos los contenidos de este campo, agregamos nosotros] debería incluir siempre algún tipo de provocación intelectual que conduzca a desnaturalizar lo cotidiano, a cuestionar lo obvio, a justificar las propias creencias con el riesgo de tener que abandonarlas si la justificación no encuentra sustento."⁵⁶

Las actividades que se seleccionen para las distintas propuestas que se desarrollen a lo largo del año deben ser variadas y habilitar la participación en distintas dinámicas: individuales, en pequeños grupos, en grupo grande; realizables en distintos ámbitos: en la sala, en la biblioteca, en el patio del jardín, durante la visita a otros lugares: un comercio, un taller artesanal, una institución, un ambiente natural, un museo, un centro cultural, son algunas de las muchas posibilidades que el entorno brinda para desarrollar actividades de indagación; potenciando el juego, interactuando con distintos tipos de materiales, utilizando diversos instrumentos (lupas, tamices, herramientas); de diferente duración, en interacción con otros grupos del jardín, con adultos. La participación directa, cuando ello sea posible, o a través del juego dramático, en juegos tradicionales, actividades recreativas,

55 Ver por ejemplo, Candia M. R. - 2006 y 2010

56 Siede, I. - 2010.

preparación de recetas, aplicación de técnicas artesanales y celebraciones, solución a problemas tecnológicos sencillos, armado de herbarios, etc., son algunas de las opciones de actividades a las que este campo habilita. Es conveniente evitar que tanto el momento de la presentación de la propuesta como el de sistematización se resuelvan siempre a través del intercambio oral (la tradicional ronda sentada en la alfombra). No es que nos propongamos desecharla; sabemos de la riqueza de estos momentos para, entre otras cosas, indagar ideas previas e incentivar la expresión oral y la comunicación, pero es necesario intercalar también otras dinámicas. Es posible, por ejemplo, conocer los saberes previos de los niños a través del juego dramático, como así también utilizar esta estrategia para observar cómo incorporan nuevos aprendizajes. Se pueden también proponer situaciones problematizadoras en cuyo abordaje o resolución intervenga el dibujo, el modelado, la producción de maquetas, las tablas y cuadros, la gestualidad y las dramatizaciones.

Las diferentes y variadas propuestas también deben garantizar la posibilidad de acercar a los niños a los modos de conocer propios de las distintas disciplinas que integran este campo: las Ciencias Naturales, las Ciencias Sociales y la Tecnología, y adaptarse a las edades de los grupos. Teniendo siempre en cuenta que en este nivel el enfoque de abordaje del ambiente es primariamente descriptivo, especialmente en las salas de tres y cuatro años, se privilegiarán las actividades de exploración, iniciándose en las de cinco las que permitan identificar y comparar relaciones y cambios. Las experiencias didácticas en el Nivel Inicial muestran que los chicos pueden tener la oportunidad de abordar la complejidad y la incertidumbre, ganando autoestima y deleitándose con el poder y con los productos de su propio pensamiento estratégico y creativo.

La secuencia considerará actividades de inicio, que permitirán acercar a los niños al recorte y los interrogantes y situaciones seleccionadas, a la vez que poner en juego sus saberes previos e incorporar otras preguntas; de desarrollo, en las que adquirirán habilidades y destrezas para usar diversas técnicas de indagación y recogerán información que luego organizarán para responder a los planteos iniciales y contrastarán con sus ideas anteriores, mediante actividades de diseño, de construcción y de sistematización; y las de cierre que permiten reflexionar sobre las acciones realizadas, compartir y evaluar las producciones, comunicar lo aprendido favoreciendo la metacognición, por ejemplo, mediante "puestas en común".

No obstante, este esquema no debe ser visto como algo rígido en su desarrollo temporal: volver a los planteos iniciales, reflexionar sobre el itinerario recorrido y a recorrer contribuye a sostener el interés y a realimentar la tarea a lo largo de toda la propuesta. Las actividades de sistematización y de evaluación de los resultados tienen una importancia particular ya que son las que permiten organizar la información, retomar las preguntas, confrontar las primeras respuestas y



los avances realizados, modificar ideas, sacar algunas conclusiones, plantear interrogantes nuevos (que no necesariamente encontrarán respuesta en el desarrollo de esa propuesta).

En las instancias de cierre, para completar su proceso de aprendizaje, es preciso que los niños evalúen sus producciones, reflexionen sobre sus acciones y se percaten de lo que han aprendido a lo largo del recorrido, de modo que puedan objetivarlo y transferirlo a nuevas situaciones. Las “puestas en común”, las exposiciones de los trabajos, las muestras a la familia y a otros grupos, son momentos muy apropiados para generar procesos metacognitivos, pues en ellas los chicos toman conciencia de sus actos y pueden comunicar lo que han aprendido. En tal sentido deben estar contempladas al momento de diseñar la propuesta.

En cuanto a la duración del tratamiento del recorte, ésta será variable, dependerá de lo que se proponga abordar en el mismo y del tipo de estructura didáctica elegida. Puede requerir desde quince días, un mes, hasta todo el ciclo lectivo (por ejemplo, los proyectos de huerta). Otros necesitarán menos, como es el caso de la elaboración de un recetario de cocina. En consecuencia, el tiempo estará en función de las características del grupo y de la intencionalidad y del tipo de propuesta.

EVALUACIÓN

En un sentido amplio, la evaluación brinda información acerca del grado de progreso de nuestros niños en la adquisición de los aprendizajes previstos y en función del logro de los propósitos formativos propios del campo. Estos aprendizajes requieren procesos graduales de construcción que se inician en esta etapa y se van desarrollando en niveles posteriores. En el Nivel Inicial, y en este campo en particular, el docente debe tener en cuenta que “nada se aprende de una vez y para siempre”, vale decir que los aprendizajes no se logran en forma repentina o automática, sino que son un proceso, con marchas y contramarchas; es por esta razón que lo que se pretende es conocer si los niños han alcanzado determinadas capacidades en relación con la indagación del ambiente, cómo lo hicieron y en qué nivel de progresión se encuentran. Este análisis permitirá realizar ajustes y replanteos permanentes en las planificaciones docentes de manera de proponer avances posibles y adecuados que respeten los procesos de los niños.

En este campo, el “saber hacer” y el “hacer para saber” se realimentan mutuamente. Como toda instancia evaluativa protagonizada por el alumno implica algún tipo de reflexión metacognitiva, la evaluación se convierte en una forma eficaz de lograr una toma progresiva de conciencia del niño acerca de sus modos de afrontar y resolver situaciones en forma autónoma.

Las valoraciones, los ensayos, las pruebas, las verificaciones de hipótesis y, en definitiva, la evaluación de procesos y productos, son parte

inseparable de las etapas de cualquier secuencia o estructura didáctica propia de este campo. Por eso, se procura que los niños desarrollen en forma gradual su propia capacidad de evaluar y de dejarse evaluar. De modo que la autoevaluación durante el proceso y la coevaluación en las “puestas en común” son muy importantes. Por ejemplo, los niños deben ser capaces de revisar críticamente sus producciones individuales y las de su grupo y, además, proponer cambios y mejoras.

Al evaluar conviene tener en cuenta que la repetición de los dichos del docente por parte del niño no garantiza aprendizajes; los niños no siempre pueden dar cuenta de sus saberes en forma oral, sino que también lo hacen resolviendo situaciones problemáticas donde ponen en práctica lo que han aprendido.

Es propósito de este campo contribuir a desarrollar una mayor comprensión, organización y capacidad de intervención en la realidad, mediante una formación de tipo integral que implica la adquisición progresiva de capacidades para abordar situaciones en los diversos ámbitos de la vida personal y social. Por consiguiente, interesa evaluar la funcionalidad de los saberes en situaciones diversas y cambiantes. Por ejemplo, de qué manera el niño es capaz de aplicar los aprendizajes para abordar interrogantes y problemas en contextos distintos, teniendo en cuenta la permanente evolución del escenario científico-tecnológico y sus medios simbólicos de pensamiento y de comunicación.

Conviene considerar que no todos los tipos de aprendizaje (motrices, cognitivos, sociales, etc.) se pueden evaluar de la misma manera. En el campo de las ciencias naturales, sociales y tecnología es posible seleccionar diferentes instrumentos que permitirán obtener información valiosa acerca de cuáles son los nuevos aprendizajes incorporados y de qué manera, el niño, se apropia de ellos, teniendo en cuenta que estos instrumentos variarán según qué es lo que se pretende evaluar. A continuación se citan a modo de ejemplo algunas instancias, dispositivos y herramientas donde se verifican procesos de evaluación.

Las experiencias directas son situaciones que permitirán evaluar la funcionalidad y aplicación de aprendizajes ya adquiridos, empleados en situaciones nuevas. Por ejemplo cuando se realizan salidas es necesario ir evaluando los distintos momentos: la preparación, la puesta en marcha y el trabajo posterior, lo que se puede hacer mediante la observación directa, la revisión de material gráfico elaborado por los niños, la puesta en común luego de la experiencia.

Las **actividades experimentales y exploratorias** permiten evaluar la capacidad del niño para generar hipótesis, confrontar ideas, observar, diseñar, organizarse en el trabajo grupal, entre otras.

Durante **la recolección de información** (en libros, revistas, enciclopedias, a través de videos, pinturas, fotos, entrevistas a informantes) también es posible evaluar la manera en que el niño se acerca a la información, qué elementos despiertan o no su

curiosidad, cuáles son las estrategias que pone en juego en cada situación.

El **juego dramático** brinda infinidad de oportunidades para evaluar, tanto desde el momento inicial como durante el desarrollo y la culminación de la propuesta. Nos permite conocer los saberes previos de nuestros niños, cómo van adquiriendo los nuevos aprendizajes y finalmente en cuánto han enriquecido sus experiencias y si éstas se han transformado en aprendizajes realmente significativos para ellos.

En las **actividades gráficas, de registro**, los niños son capaces de transmitir al otro sus ideas, deseos, diseños, información a través de dibujos, cuadros, tablas. Es por este motivo que estas actividades deben ser incluidas, ya que permiten evaluar diferentes modos de comunicar.

Finalmente, para completar sus procesos de aprendizaje, es conveniente que los alumnos evalúen sus producciones, reflexionen sobre los procesos realizados y se percaten de lo que han aprendido. Las **“puestas en común” y las exposiciones de los trabajos**⁵⁷ son momentos muy apropiados para generar estos procesos metacognitivos, pues en ellas los niños toman conciencia de sus acciones y pueden comunicar lo que han aprendido.

A continuación se enuncian algunos indicadores posibles para evaluar los aprendizajes logrados por los niños:

- Se interesa por la indagación de variados contextos del ambiente.
- Plantea preguntas nuevas y propuestas de intervención propias de este campo de conocimiento.
- Plantea respuestas provisionarias a sus preguntas o a las que se proponen en el grupo.
- Utiliza estrategias diversas para registrar información del ambiente.
- Organiza la información en cuadros y gráficos sencillos.
- Confronta sus ideas iniciales con las resultantes de un proceso de indagación.
- Revisa sus respuestas y propuestas iniciales.
- Enriquece el juego dramático a partir de la experiencia y las actividades de indagación.
- Propone soluciones para problemas ambientales sencillos de su entorno.
- Se interesa por conocer historias y modos de vida de comunidades diversas de las propias.

- Adopta hábitos saludables a partir del tratamiento de temas relacionados con el ambiente y la salud.

- Valora los distintos trabajos y su contribución a la satisfacción de necesidades individuales y sociales.

- Reconoce en forma progresiva las propiedades de los materiales y las características de algunos objetos usados en distintos contextos sociales.

- Experimenta con medios técnicos realizando operaciones de transformación y procesos productivos sencillos.

- Utiliza diversos lenguajes simbólicos y medios de representación para expresar sus ideas sobre el ambiente.

- Amplia su vocabulario en relación con los contenidos específicos de este campo.

En la evaluación del campo es central analizar, a nivel institucional, individual y entre pares, las propuestas que cómo docentes ofrecemos a los niños y cómo las implementamos, la riqueza y potencialidad de las oportunidades que les abrimos para indagar el ambiente y alcanzar los propósitos. Enunciar criterios institucionales para esta tarea es central para garantizar los aprendizajes propuestos.

⁵⁷ Aquí aludimos tanto a exposiciones intraescolares como a aquellas abiertas a toda la comunidad educativa.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

Lenguajes Estético Expresivos

LENGUAJES ESTÉTICO EXPRESIVOS

FUNDAMENTACIÓN

Cada cultura, en su intento de comprender el mundo, desarrolla diferentes lenguajes que permiten compartir y comunicar conocimientos. A través de las propias prácticas culturales y expresiones artísticas específicas, se generan formas contemporáneas y tradicionales de creatividad humana que contribuyen de modo específico al patrimonio cultural de cada región.

En muchas culturas, las expresiones que comunican ideas y llevan a las personas a reflexionar se denominan arte y constituyen un campo fundamental de conocimiento en tanto produce sentidos sociales y culturales que se expresan en distintos formatos simbólicos estéticamente comunicables, denominados lenguajes artísticos. Hay que resaltar el carácter interdisciplinario de las artes y los puntos en común que existen entre ellas, dado que muchas formas de arte incluyen diferentes disciplinas. Imágenes, sonidos, movimientos, gestos y palabras constituyen un campo de construcción cultural y expresión del pensamiento, y componen discursos de múltiples sentidos, que surgen de la pluralidad de interpretaciones y lecturas acerca del mundo.

Las diferentes formas de expresión que forman parte del patrimonio cultural, son espacios de libertad para el desarrollo de la creatividad y vehículo de ideas, emociones y sentimientos. Considerando que los procesos emocionales sientan las bases de la reflexión y la opinión como parte del proceso para la toma de decisiones, la educación artística debe fomentar el desarrollo emocional que facilite un equilibrio entre lo emocional y lo cognitivo que propicie una cultura de paz.

El lenguaje artístico produce discursos polisémicos, por lo tanto la actitud interpretativa crítica debe acompañar a la totalidad del proceso artístico. Considerando los contextos sociales, políticos, culturales y económicos, permite la comprensión e interpretación crítica de la realidad, la producción cultural, y la construcción de la identidad, propia y social.

La enseñanza de los lenguajes artísticos fomenta tanto la conciencia cultural como las prácticas culturales, y constituye el medio a través del cual el conocimiento y la valoración de las artes y la cultura se transmiten de una generación a otra. Es un espacio donde la cultura y el sentido se construye con otros, donde se comprende, explica y predice la conducta de los objetos y las intenciones, deseos y creencias de las personas, permitiendo dar sentido a la realidad.

Como espacio curricular resulta indispensable para la distribución democrática de bienes materiales y simbólicos, y para la construcción de la identidad social y política. Las prácticas artísticas son una herramienta

de diálogo, de participación y de construcción colectiva y contribuyen al desarrollo de la ciudadanía de los niños.

A través de la educación artística los niños como participantes activos de la cultura a la cual pertenecen, encuentran posibilidades de construir sus propios proyectos de vida y participar activamente en sus comunidades. La generación de una cultura democrática y participativa será posible a partir del fortalecimiento tanto de las capacidades expresivas en los niños como así también de los vínculos con la comunidad a la que pertenece. El conocimiento y la sensibilización acerca de las prácticas culturales y las formas de arte refuerzan las identidades y los valores personales y colectivos, y ayudan a preservar y fomentar la diversidad cultural. Una confianza basada en la apreciación profunda de la propia cultura es el punto de partida para respetar, interpretar y apreciar otras culturas, para percibir su carácter cambiante y su valor en contextos tanto históricos como contemporáneos.

La enseñanza de los lenguajes artísticos ofrece modos de entender la realidad que le son propios y que no proporcionan otras formas de conocimiento al desarrollar saberes y capacidades específicas afines a la experiencia artística. La forma de pensamiento relacionada con el quehacer artístico, además de involucrar lo sensorial, lo emocional, lo afectivo y lo intelectual en procesos que comprometen la percepción, el pensamiento y la acción corporal, desencadena las capacidades que permiten percibir y expresar síntesis, diferencias, singularidades e ideas. Desarrolla también la imaginación, que acompañada de la creatividad en el hacer, concreta un objeto artístico, utilizando el pensamiento crítico en la aplicación de una idea.

El desarrollo del pensamiento creativo, crítico, divergente y las capacidades espacio/temporales y de abstracción, entre otras, son fundamentales para desenvolvernos en la complejidad del mundo que vivimos. Nuestras vidas cobran sentido en el marco de una cultura que siempre es una dialéctica entre lo esperable y lo posible o imaginado, y es en esta creación de mundos posibles donde el pensamiento artístico es fundamental.

La enseñanza de los lenguajes artísticos como campo de experiencias

La enseñanza de los lenguajes artísticos tiene como propósito desarrollar en los niños las capacidades vinculadas al arte y a la cultura a través de la producción e interpretación crítica de los discursos de la contemporaneidad, con el fin de construir identidad y soberanía.

La enseñanza de los lenguajes artísticos en la escuela es un espacio curricular conformado por distintas disciplinas y lenguajes, y como proceso educativo activa diversos aspectos del pensamiento humano, dinamiza procesos cognitivos, y capacita



para la participación activa y creativa, promoviendo procesos de individuación y la actitud crítica.

Su importancia puede fundamentarse desde diferentes perspectivas: desde lo psicológico interviniendo en los procesos interactivos y afectivos que se movilizan al pintar, actuar, cantar y expresarse corporalmente; desde lo psicomotriz integrando en el acto de expresión y creación todas las dimensiones de la persona; desde lo antropológico y cultural reconociendo cada manifestación artística como perteneciente a la historia de la cultura del ser humano en relación con la identidad cultural de su comunidad, y desde lo sociológico propiciando la interrelación con otros en un espacio de creación.

Por este motivo la escuela debe ofrecer oportunidades para disfrutar y producir arte creando conciencia acerca del derecho que a todos nos asiste a disfrutarlo, criticarlo y producirlo. En este espacio los niños realizarán diversas experiencias y aprenderán los códigos de los lenguajes para poder acceder a ellos de una manera consciente.

Para ello es indispensable definir un propósito general al que apunten las experiencias estéticas que habrán de tener los alumnos en las escuelas, sin perder de vista que las diferentes disciplinas desarrollan lenguajes específicos con elementos que constituyen un código determinado, con sus formas propias de representación, expresión y comunicación. Aun cuando se reconozca un tronco común de conocimiento artístico compartido, vinculado a la capacidad metafórica y a la competencia interpretativa, los lenguajes artísticos expresan campos disciplinares específicos, con procedimientos, técnicas y saberes propios. En la escuela debe favorecerse el disfrute, la producción e interpretación del arte para permitir que todos los miembros de la sociedad puedan apropiarse de la experiencia artística y de los conocimientos que la misma provee.

PROPÓSITOS

La escuela y el equipo docente tienen la responsabilidad de:

- Brindar conocimientos y experiencias formativas placenteras y desafiantes a la vez, para propiciar múltiples alfabetizaciones estéticas.
- Incentivar el gusto por participar en múltiples experiencias estético-expresivas mediante el trabajo articulado, solidario y conjunto entre varios campos para desarrollar capacidades de expresión y comunicación a través de los distintos lenguajes.
- Habilitar espacios de juego para favorecer el

desarrollo cognitivo, afectivo, ético, motor, estético, social, la identidad y la subjetividad de cada niño.

- Facilitar la lectura, la interpretación y valoración estética de las realizaciones propias, de los pares y del patrimonio cultural, material y simbólico local, regional, nacional, latinoamericano y del mundo para formar lectores sensibles y críticos de múltiples discursos, en tanto producen sentido y contenido social y cultural.
- Fortalecer la construcción de actitudes de responsabilidad, curiosidad, interés, solidaridad y cuidado de sí mismo y de los otros para fortalecer la autoestima y la confianza en sus propias posibilidades.
- Generar un entorno de aprendizaje donde primen valores como la libertad, la solidaridad, la democracia, los derechos humanos, el respeto a la diversidad, la igualdad y la justicia para contribuir con el desarrollo de una sociedad más humana y equitativa.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Se presentan tres ejes de abordaje de los contenidos para permitir diversas secuenciaciones y organizaciones. Es importante aclarar que los contenidos se articulan desde los diferentes ejes propuestos a continuación, entendiendo que su enumeración sólo pretende ser una forma de presentación y no constituye una secuencia de enseñanza. Esto implica el conocimiento de la especificidad de cada uno de los lenguajes artísticos, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural.



CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación de los lenguajes artísticos debe pensarse como un proceso dinámico, abierto y flexible. No sólo será preciso conocer y analizar lo que sucede, sino planificar los nuevos procesos en función de aquello que se ha descubierto como fracaso o acierto. Es pensar en cómo los niños producen, adquieren, procesan y utilizan la información. Escuchar también la voz del niño en su proceso de aprendizaje, que pueda autoevaluarse y coevaluarse.

La relación inicio-proceso-producto:

La sistematización de esta relación permite observar las modificaciones y enriquecimiento en relación con lo expresivo y lo estético. También ayuda a establecer conexiones entre la propuesta pedagógica inicial y la realizada finalmente, para reconocer la presencia de un proceso complejo que incluye la manera de organizarse y resolver las dificultades que se presentan en la marcha, la toma de decisiones, las anticipaciones, las distintas habilidades. Es importante apreciar los puntos de partida de cada niño y sus avances, los presupuestos contextuales de los que se parte, las estrategias que se ponen en marcha, los procesos que se desencadenan, los ritmos de consecución, destacando que cada niño construye su propia estética.



Los nuevos aprendizajes:

Los procesos de producción estético-expresivos posibilitan la ampliación, la construcción y la profundización de conceptos referidos a los procedimientos técnicos y compositivos específicos de cada lenguaje, considerando el bagaje cultural, la biografía y la trayectoria escolar de cada niño.

Habrá que tener en cuenta:

- Habilidades técnicas: en qué medida demostró capacidad para manejar con habilidad las características técnicas y recursos expresivos de cada

lenguaje.

- Imaginación creativa: si realiza un trabajo personal, si descubre nuevas formas de expresión.

Compartir lo aprendido:

Aprender con otros, pares y/o adultos, en diferentes contextos sociales implica revisar lo enunciado en un primer momento, analizar los alcances logrados, compartir dificultades, valorar lo propio que se muestra y lo que se mira de otros. Valorar las producciones para generar la autoestima en los niños.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

Lenguaje Corporal y Teatral

LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL

FUNDAMENTACIÓN

El teatro y las artes del movimiento, como lenguajes especializados, poseen su propia gramática y códigos específicos de comunicación para posibilitar la construcción de significados situados y contextualizados en el sistema sociocultural en el que se producen y circulan socialmente. Desde esta posición se considera el arte como conocimiento que requiere el desarrollo de procedimientos vinculados tanto a la producción como a la reflexión, que permiten aproximarse a las diferentes manifestaciones artísticas y estéticas del contexto cultural. Esta visión supera algunas concepciones fuertemente arraigadas en el Nivel Inicial que entienden el arte como un espacio para la libre expresión o para el desarrollo de técnicas que ponen en juego habilidades motoras.

En este marco, el Lenguaje Corporal y Teatral se incorpora a la enseñanza de la educación inicial para brindar a todos y cada uno de los niños el derecho a una formación integral que estimule la creatividad, el placer estético y la valoración de las distintas manifestaciones del arte y de la cultura -regional, provincial y nacional en el contexto latinoamericano y del mundo- a través de múltiples alfabetizaciones estéticas (teatral, corporal, musical, plástico-visual y audiovisual).

Esto supone sentar las bases de un proceso alfabetizador que reconoce, acepta y potencia el cuerpo como posibilidad de conocimiento, de placer y de juego considerando la individualidad de cada sujeto para que cada uno adquiera, de manera progresiva, los procedimientos técnicos y compositivos del lenguaje corporal y teatral a través de procesos de producción y de análisis reflexivo relacionados con la contextualización socio-cultural.

En este sentido, es importante señalar que las experiencias estético-expresivas articulan en su hacer, procesos sensitivos, perceptivos, motores, afectivos, cognitivos, comunicativos, valorativos y socioculturales de alto valor formativo ya que contribuyen con la construcción de nuevas formas de socialización, comunicación y modos no discursivos de conocimiento.

La especificidad y diversidad de conocimientos que se ponen en juego en este campo de experiencias requiere el desarrollo de una amplia gama de prácticas lúdico-expresivas de exploración, descubrimiento y disfrute de las posibilidades expresivas del cuerpo, de la voz y del juego dramático, con acercamientos frecuentes a las producciones artísticas del contexto cultural para favorecer el desarrollo de la atención,

la observación, la percepción, la imaginación, el pensamiento crítico, metafórico y divergente; la construcción de significados con valor estético; la apropiación de una parte significativa de la cultura; y la formación de sujetos situados en su cultura y su historia, críticos e interpretantes; capacidades necesarias para actuar de manera sensible, responsable y comprometida con la sociedad de su tiempo.

PROPÓSITOS

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Corporal y Teatral, es responsabilidad de la escuela y el equipo docente:

- Crear situaciones de enseñanza para que todos y cada uno de los niños puedan utilizar el lenguaje corporal y teatral como medio de expresión y comunicación de ideas, pensamientos, sentimientos, valores y experiencias individuales y grupales.
- Propiciar la expresión y la comunicación a través del lenguaje corporal y teatral para adquirir seguridad en los recursos propios y en la relación con los otros.
- Ofrecer múltiples oportunidades para percibir, explorar, descubrir y valorar las posibilidades expresivo-comunicativas del cuerpo, de la voz, del juego y de distintos modos de representación.
- Brindar numerosas experiencias de exploración de los diferentes lenguajes dentro de lo teatral -mimo, títeres, máscaras, circo, teatro de sombras y de objetos-, técnicas y recursos escénicos para incentivar la curiosidad, el interés y el gusto por las actividades artísticas.
- Generar un entorno de aprendizaje donde prime la confianza, la solidaridad, la tolerancia, el cuidado y el respeto a sí mismo y hacia los demás, para promover pensamientos y actos divergentes.
- Promover experiencias de conocimiento y disfrute de los espectáculos teatrales del entorno inmediato en todas sus formas, para ayudarlos a conocer y valorar los hechos artísticos de su comunidad y de su cultura.
- Garantizar la distribución democrática de los bienes materiales y simbólicos para contribuir con el desarrollo de capacidades vinculadas a la interpretación crítica y a la producción cultural identitaria en el contexto argentino latinoamericano y del resto del mundo.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Se presentan tres ejes de abordaje de los contenidos para permitir diversas secuenciaciones



y organizaciones. Es importante aclarar que los contenidos se articularán desde los diferentes ejes propuestos a continuación, entendiendo que su enumeración solo pretende ser una forma de presentación y no constituye una secuencia de enseñanza. Esto implica el conocimiento de la especificidad del Lenguaje Corporal y Teatral a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionado con la contextualización sociocultural.

EJES

- EL LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN

Este eje refiere al desarrollo de saberes vinculados con la situacionalidad cultural, social e histórica de las diversas manifestaciones teatrales y de las artes del movimiento (clásicas, populares, de vanguardia e hibridaciones estético-culturales) al igual que la teatralidad presente en otras manifestaciones populares como el carnaval, la murga y el circo, tanto del presente como del pasado haciendo hincapié en la acción interpretativa. Estos abordajes deberán articularse con el resto de los aprendizajes.

- EL LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN

Este eje refiere a la capacidad de hacer utilizando las posibilidades expresivas del cuerpo, la voz y el juego dramático como medios de expresión, comunicación, socialización y conocimiento cultural. Estas prácticas requieren el desarrollo de procedimientos técnicos y compositivos específicos, considerando su articulación con los procesos de apreciación y contextualización y la posible integración de otros lenguajes artísticos.

- EL LENGUAJE CORPORAL Y TEATRAL EN RELACIÓN CON LA APRECIACIÓN

Este eje se orienta al desarrollo de la capacidad perceptiva para iniciar a los niños en la lectura crítica de sus propias producciones, de las manifestaciones artísticas del entorno cultural inmediato y del patrimonio cultural local, regional, nacional, latinoamericano y del mundo en todas sus formas. La capacidad de interpretación no se restringe sólo a los momentos de análisis, sino que acompaña todos los procesos de producción artística y se proyecta hacia la construcción de otros mundos posibles.

CONTENIDOS

Los contenidos deben entenderse como quehaceres que permiten la construcción de conocimientos desde la práctica creativa y reflexiva de los niños a través de procesos de contextualización,

producción y apreciación -percepción, análisis crítico e interpretación.

La producción corporal

Cuerpo y movimiento:

El cuerpo y su relación con el esquema corporal: senso-percepción de los circuitos corporales en movimiento y en quietud. Tono muscular.

El cuerpo y el espacio: espacio parcial, espacio total, espacio personal, espacio social, espacio físico. Noción de posición. Apoyos globales. Nociones espaciales de ubicación y dirección. Niveles espaciales.

El cuerpo y el movimiento: movimientos de las distintas partes del cuerpo. Calidades de movimiento. Contrastes. Movimientos fundamentales de locomoción. Direccionalidades. Trayectorias. El movimiento en el tiempo: duración, velocidad, simultaneidad, alternancia. Rítmica corporal. Intencionalidad del movimiento

Cuerpo en comunicación:

Juegos de exploración multisensorial de los recursos corporales, vocales y del entorno. Imitación directa y diferida. Diálogo corporal. Contacto corporal.

Cuerpo y creatividad:

Juegos productivos y reproductivos con el cuerpo y la voz.

Danza creativa: movimiento expresivo personal y grupal. Improvisación corporal. Coreografías. Performances que combinan el lenguaje corporal con el lenguaje visual y el musical.

La producción teatral

- Juegos de desinhibición.
- Juegos de comunicación.
- Acciones reales e imaginarias con objetos reales, transformados e imaginarios.
- Juego de roles.
- Juego teatral.
- Improvisación.
- Recursos expresivo-dramáticos: máscaras, objetos animados, teatro de sombras, títeres, técnicas circenses.
- Elementos escenoplásticos.



La apreciación corporal y teatral

- Percepción sensorial y analítica del propio cuerpo.
- Percepción sensorial y analítica del entorno.
- La producción estético-expresiva propia y de los pares.
- La producción artística del entorno cultural: su especificidad, sus variables socioculturales y su relación con otros lenguajes, medios y modos de representación.

teatro de sombras, teatro negro, teatro callejero, pantomima.

- Las expresiones populares: el circo y la murga.
- Las manifestaciones artísticas del entorno y sus protagonistas.
- Los espacios de producción y circulación social de las producciones artísticas del entorno inmediato.

Las prácticas artísticas y su contexto

- La danza como producción artística: sus variables socioculturales; su relación con otros lenguajes artísticos; su relación con los medios de comunicación.
- La danza y sus diversas formas: populares, folclóricas, clásicas, contemporáneas.
- El hecho teatral como producción artística: sus variables socioculturales; su relación con otros lenguajes artísticos; su relación con los medios de comunicación.
- El teatro y sus diversas formas: teatro de actores, teatro de títeres, teatro de objetos,

A modo de ejemplo: si se propone el abordaje del contenido “El cuerpo en el espacio” desde el *eje de la producción* se propone la exploración creativa de movimientos de las distintas partes del cuerpo en el espacio total, parcial, personal, social y físico; desde el *eje de la apreciación*, se aborda la percepción sensorial y analítica del propio cuerpo en el espacio; desde el *eje de la contextualización* se registra el movimiento en el espacio de diversas danzas o de alguna forma teatral en particular situándola y contextualizándola en su marco socio-histórico para que los niños puedan relacionar esa información con lo que han realizado o van a realizar. Se puede proponer también el camino inverso: contextualización de la producción artística del entorno cultural, producción de movimientos en el espacio y apreciación de la producción personal pero esto dependerá del propósito de la enseñanza. (Ver cuadro 1)

Contenido	Ejes		
	Producción	Apreciación	Contextualización
El cuerpo y el espacio	El espacio total, parcial, personal, social y físico	Percepción sensorial y analítica del propio cuerpo.	La danza y sus diversas formas: folclóricas, clásica, contemporánea.

[Cuadro 1]

Contenido	Ejes		
	Contextualización	Producción	Apreciación
La pantomima	El teatro y sus diversas formas: la pantomima	Improvisación con objetos imaginarios	La producción propia y de los pares.

[Cuadro 2]



De igual modo, si se propone el abordaje del contenido de la *pantomima*, desde *el eje de la contextualización* se sitúa y contextualiza esta forma de representación teatral para que los niños puedan relacionar esa información con lo que van a realizar; desde *el eje de la producción* se propone una secuencia de improvisaciones con objetos imaginarios en silencio y con música; desde *el eje de la apreciación* se analizan las producciones de los niños relacionándolas con el eje de la contextualización para que puedan reconocer las características de la pantomima. (Ver cuadro 2)

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Las propuestas didácticas se organizan a través de secuencias de actividades y/o proyectos que amplíen las experiencias expresivas, comunicativas y culturales de los niños del nivel inicial. Este abordaje requiere, en primera instancia, la indagación y el reconocimiento de sus saberes previos para que puedan relacionar de manera significativa lo que ya saben con lo que van a aprender. Para esto, es necesario adecuar las diversas estrategias de enseñanza a sus intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, biografías y trayectorias escolares.

En tal sentido, se proponen juegos de exploración y autoexploración multisensorial del cuerpo y de la voz para que cada uno tome conciencia de sus posibilidades expresivas y comunicativas. Estas experiencias sensorio-perceptivas se realizan tanto con el cuerpo en movimiento como en quietud para que se conecten con su propio cuerpo, lo conozcan y lo valoren como medio de expresión y comunicación. El proceso exploratorio partirá del bagaje sensorio-motriz de cada niño e irá progresando desde la percepción y el movimiento menos discriminado hacia formas más organizadas, integradas e intencionadas para promover diversas formas de conocimiento.

Las calidades de movimiento se abordan explorando las distintas formas de combinar el uso del espacio, del tiempo y de la energía para que tomen conciencia de las variaciones de velocidad, intensidad y dirección (rápido-lento, fuerte-suave, directo-indirecto) comprendidas en todo movimiento. Los estados emocionales, los climas musicales, las imágenes y los materiales que se utilicen en las clases (telas, pelotas, cintas, etcétera) provocarán calidades de movimientos, sensaciones y representaciones diferentes.

Los movimientos fundamentales de locomoción (caminar, correr, saltar) se investigan recorriendo el espacio total con velocidades, intensidades, direcciones, posturas, trayectorias e intencionalidades distintas. Estos desplazamientos se pueden combinar con detenciones, giros, rodadas, caídas y recuperaciones para ampliar la expresividad motriz.

Asimismo, se proponen juegos de socialización y de comunicación con el otro a través del contacto visual, gestual y corporal; imitación directa y diferida

de movimientos, posturas, gestos y acciones de uno o de varios compañeros (juego del espejo, juego de la sombra, máscara gestual); diálogo corporal (preguntas y respuestas dentro de una misma situación); creación de secuencias de movimientos (complementarios, opuestos o en espejo) y coreografías sencillas en las que se pueden incluir elementos reales, transformados e imaginarios.

El juego teatral en la educación inicial es entendido como una práctica colectiva que reúne a un grupo de jugadores (y no de actores) que improvisan conjuntamente sobre una consigna que propone el docente o que el grupo elige libremente. En estos juegos, es preciso tener presente que su finalidad no es el espectáculo, por lo tanto, se parte del juego simbólico que los niños organizan espontáneamente, todos participan al mismo tiempo sin importar la delimitación espacial ni la superposición de diálogos y acciones.

La improvisación es la base de la danza creativa, comúnmente denominada “expresión corporal”, y del juego teatral, de allí la importancia de afianzar y sistematizar su práctica a través del planteo de situaciones variadas que permitan la interacción creativa y flexible con el otro a partir del conocimiento que cada uno dispone. Esto implica la creación de secuencias de movimientos corporales, coreografías o situaciones ficcionales sin acuerdos previos entre ellos pero, con alguna consigna que los ayude a desarrollar la propuesta. Estas prácticas se pueden realizar de manera simultánea con todo el grupo clase o en pequeños grupos (sin espectadores) explorando diversidad de técnicas tanto de la danza (popular, folclórica, clásica y contemporánea) como del mundo del teatro: circenses, pantomima, títeres (gigantes, de dedo, de guante, de varilla, manopla), teatro de sombras (corporales y de plantillas), animación de objetos; además de multiplicidad de elementos convencionales y no convencionales (sombrosos, telas, sogas, entre muchos otros).

Todas las producciones individuales y del grupo se enriquecen cuando se las analiza estableciendo relaciones significativas entre lo que saben y lo que están aprendiendo, para que cada uno comprenda qué hizo, cómo lo hizo, para qué lo hizo y pueda opinar sobre lo percibido y representado a partir de criterios de apreciación acordados previamente.

Estos procesos se fortalecen a través de la apreciación de espectáculos artísticos de la comunidad en todas sus formas (teatro, danza, circo, pantomima, danza-teatro, teatro de títeres, teatro de máscaras, teatro de sombras, teatro negro, teatro de objetos, entre otras) ya que amplían de manera significativa sus esquemas perceptivos; su universo de experiencias estético-comunicativas; su comprensión, valoración y disfrute de los bienes simbólicos de su cultura.

En este marco, se recomienda la organización de salidas didácticas a los circuitos oficiales e independientes de producción y representación teatral; a espectáculos de artistas profesionales o de la comunidad educativa; a festivales, encuentros,

muestras escolares e interescolares, tanto en la escuela como en otros ámbitos socio-comunitarios para que puedan comprender que el teatro y la danza son prácticas culturales complejas cuya estética y modos de producción se modifican en función de las ideologías y las concepciones dominantes en cada época y cultura.

Antes de presenciar el espectáculo se brinda información relevante sobre la obra para contextualizarla en su marco social, histórico y cultural. De igual modo, al finalizar la obra se promueve el intercambio de comentarios y opiniones sobre lo espectado, desde criterios acordados grupalmente para que desarrollen el juicio crítico y la valoración estética. Con este mismo propósito se pueden realizar entrevistas y encuentros con dramaturgos, actores, bailarines y coreógrafos; presentar espectáculos en diversos soportes visuales y audiovisuales.

La sistematización de los procesos de producción, recepción y contextualización favorece, entre otras cosas, la atención, la observación, la escucha, la capacidad de análisis, la resolución creativa de problemas, el aprendizaje cooperativo, el disfrute y valoración estética del patrimonio cultural.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

Lenguaje Plástico Visual

LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL

FUNDAMENTACIÓN

Jugar, dibujar, pintar, son actividades que gustan a los niños porque a través de ellas se habitan territorios que son vividos y disfrutados como reales. Comenzar a explorar y a profundizar en el conocimiento del lenguaje plástico visual permitirá a los niños construir y habitar nuevos mundos. Como herramienta, es indispensable para la producción y la comprensión de mensajes estéticos al desarrollar las capacidades para seleccionar de un modo intencional recursos, técnicas y modos de representación y al permitir percibir, apreciar, interpretar y reflexionar críticamente ante un discurso visual.

La escuela debe asumir como desafío la generación de oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación, para que las primeras experiencias gráficas y la información visual que proviene del contexto sean motivo de una apropiación intelectual y sensible.

La enseñanza del Lenguaje Plástico Visual en el Nivel Inicial, brinda las oportunidades para trabajar con un enfoque integral de la realidad, contribuyendo a la construcción y la interpretación de significados a partir de experiencias estéticas; posibilita acceder a nuevos modos de representación; participa del desarrollo de habilidades básicas del pensamiento como lo son la observación, el análisis, la síntesis, la selección y la jerarquización; estimula la creatividad, entendida no sólo en el sentido expresivo, sino como la capacidad de plantear y resolver problemas; desarrolla el pensamiento divergente, crítico; posibilita la creación de mundos fantásticos, soñados; transmite valores, construye identidad y promueve transformaciones sociales.

PROPÓSITOS

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Plástico Visual, es responsabilidad de la escuela y el equipo docente:

- Organizar acciones pedagógicas para permitir el desarrollo de las capacidades expresivas y comunicativas de los niños, a través de la improvisación, de la investigación y del juego.
- Promover salidas a museos, galerías, talleres, centros culturales, bibliotecas e invitar a distintos creadores a la escuela para ampliar el universo

socio-cultural de los niños.

- Promover proyectos relacionados con el Arte para fortalecer vínculos con la comunidad a la que se pertenece.
- Ofrecer oportunidades para apreciar y disfrutar de las distintas manifestaciones del arte plástico y de las obras de diversos artistas locales, nacionales y extranjeros, para desarrollar una sensibilidad personal en los niños y ampliar el repertorio de posibilidades en la organización de sus propios modos de representación visual.
- Generar las condiciones para que los niños puedan realizar producciones plástico visuales propias, alejándose de los estereotipos y utilizando variedad de recursos.
- Diseñar situaciones de enseñanza en las que la experimentación y el avance en el dominio de procedimientos y uso apropiado de herramientas y materiales, constituyan un medio para la resolución de problemas de la producción plástico visual.
- Crear situaciones que favorezcan el diálogo y la participación para desarrollar capacidades de análisis y reflexión.
- Promover el intercambio de ideas en el aula, para poder poner en palabras lo realizado y para valorar las formas de organización de la imagen propia y la realizada por sus pares.
- Ofrecer los medios necesarios para extender el campo de trabajo hacia producciones audiovisuales únicas y secuenciadas.
- Potenciar la capacidad de los niños para elaborar producciones audiovisuales sobre la experiencia y cultura propias.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Se presentan tres ejes de abordaje de los contenidos para permitir diversas secuenciaciones y organizaciones. Es importante aclarar que los contenidos se articularán desde los diferentes ejes propuestos a continuación, y que su enumeración solo pretende una forma de presentación y no constituye una secuencia de enseñanza. Esto implica el conocimiento de la especificidad del Lenguaje Plástico Visual y su articulación con otros lenguajes artísticos, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionado con la contextualización socio-cultural.

EJES

- EL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN



La contextualización de las obras permite enseñar que tanto las obras de arte, como las demás imágenes provenientes del medio cultural, son hechos socio-culturales que surgen de determinadas condiciones que las posibilitaron. Esta instancia será un espacio enriquecedor para abordar la interculturalidad y el respeto por la diversidad. Contextualizar también es reflexionar sobre las producciones artísticas, en función de los medios utilizados y los resultados obtenidos (herramientas, materiales, soportes, técnicas, y procedimientos).

- EL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL EN RELACIÓN CON LA APRECIACIÓN

La idea es *reconstruir* la obra en un proceso creativo que surge de la interacción entre la imagen y lo percibido, creando las condiciones de respeto hacia el otro y hacia la producción que se presenta.

Es fundamental crear los espacios para que los niños desarrollen su capacidad de percibir imágenes, que aprendan a mirarlas con intención, no sólo a las consideradas obras de arte, sino también a las que provienen del entorno cultural y la naturaleza. La observación fomenta el desarrollo de una mirada crítica y personal y tiene que ver con cargar de sentido lo observado. Profundizar en la observación, reflexionar con los niños sobre las diversas formas de representación plástico visual y analizar las diferentes maneras en que fueron realizadas, son actividades en sí y no es necesario culminar este momento en una actividad de producción. La observación ligada a la verbalización posibilita aprender a conectarse con lo que se siente, con las emociones que se generan, es un camino ligado al conocimiento personal. Como parte del propio proceso de producción la apreciación da lugar al análisis de dificultades y logros, al poder explicar ideas, sentimientos y emociones que surgieron en el desarrollo del trabajo.

- EL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN

El eje de la producción refiere al planteo de situaciones concretas de interacción con este lenguaje. Construir una imagen plástica requiere, en base a una determinada intención, seleccionar entre varias posibilidades, organizarse según los recursos materiales con los que se cuenta y componer. La reflexión sobre la producción, el volver a revisar lo realizado, lleva a relacionar las intenciones y las acciones y así tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es imprescindible para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños.

En esta instancia se abordan los contenidos en relación con el hacer en la bidimensión y en la tridimensión, las técnicas y sus procedimientos, las herramientas y el uso y transformación de los materiales para la composición de una imagen. El

proceso de producción parte de la exploración. Se trabajará a partir de experiencias lúdicas que posibiliten la exploración y la expresión de sus fantasías, sus emociones, sus afectos, construyendo sentido a partir de la experiencia. Será importante investigar convenientemente para descubrir las características particulares que poseen y las posibilidades que ofrecen los diversos materiales y herramientas. Cada técnica tiene variadas posibilidades de resolución, diferentes procedimientos. Manipular la materia, explorarla mientras se plasma una idea, una emoción, un mensaje, permite conocer las características de cada material y descubrir sus posibilidades, generando conocimiento.

CONTENIDOS

La percepción

- Percepción de los elementos presentes en el entorno.
- El entorno y su dimensión estética.
- Observación de imágenes: en la naturaleza y el entorno cultural.
- Movimiento, ritmo, simetría en la naturaleza.
- Ritmos corporales y de la naturaleza.
- Lectura de imágenes visuales.

Elementos del lenguaje:

El Color

- Uso del color espontáneo.
- Los colores y su intencionalidad estética.
- Superposición de colores.
- Opacidad.
- Transparencia.
- Colores primarios.
- Alteraciones del color a partir de las posibles mezclas: - entre colores; -desaturaciones con blanco, negro y gris.
- Acromatismo: - Mezclas de blanco y negro: los grises.

La Línea

- Modos lineales: líneas cerradas, líneas abiertas.
- Líneas según su trayectoria y dirección:

- Líneas rectas: verticales, diagonales y horizontales.
- Líneas curvas.
- Líneas onduladas.
- Líneas según su trazo:
- Líneas moduladas.
- Líneas cortadas,
- Líneas finas y gruesas.
- Línea de contorno.

La Forma

- Formas compuestas utilizando diferentes elementos del lenguaje plástico: línea, color, textura.
- Formas planas.
- Formas volumétricas.
- Forma visual y táctil.
- Forma bidimensional.
- Forma tridimensional.
- Forma geométrica y no geométrica.
- Forma orgánica.
- Forma abstracta y figurativa.
- Diversos modos de organizar las formas en el espacio bidimensional.

La Textura

- Textura en la naturaleza y en materiales artificiales.
- Texturas táctiles (áspero-suave/ liso-rugoso/ duro-blando).
- Texturas visuales.
- Texturas visuales en la producción de diversos artistas.
- Texturas propias de los modos de uso de la herramienta.
- Combinación de texturas para enriquecer la composición.

La luz y la sombra

- Luz: luz natural y luz artificial.

- Sombra: sombra propia (generada por cada objeto) y sombra proyectada (de un objeto sobre otro).

Técnicas y materiales

- Dibujo, pintura, grabado, collage, escultura, construcción, modelado, intervenciones, ambientaciones, instalaciones, espacio virtual, medios audiovisuales, entre otras.
- Los diversos usos de las herramientas y características de los materiales.

Organización del espacio y composición

- El espacio bidimensional. Dos dimensiones: alto y ancho.
- El espacio tridimensional. Tres dimensiones: alto, ancho y profundidad.
- Relaciones espaciales: arriba-abajo/al lado de/debajo de/adentro/afuera de.
- Equilibrio necesario para que una estructura pueda sostenerse por sí sola.
- Equilibrio-desequilibrio. Tensiones Variaciones posicionales y direccionales.
- Composiciones centradas y composiciones descentradas.
- Construcción de imágenes figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Composiciones con formas variando su ubicación espacial.
- Simetría y asimetría.
- Construcción de imágenes percibidas, imaginadas y fantaseadas (en el espacio bidimensional y tridimensional).
- La dimensión de la obra (pequeños, medianos y grandes formatos) y su relación con el entorno.
- Posibilidades de transformación del espacio cotidiano: intervenciones, instalaciones, ambientaciones.
- Montaje de obras.

A modo de ejemplo se describen a continuación tres actividades donde los contenidos son abordados desde los diferentes ejes:

- Elegir con los niños un lugar fuera del aula y observar con ellos los elementos naturales, detenerse en la vegetación: árboles, plantas, flores. Describir las



formas encontrando semejanzas y diferencias. Explorar los elementos observados a través del tacto, describir las sensaciones generadas por el contacto directo, también sentir su perfume. En el mismo lugar en el que se realizó la observación y exploración de elementos elegir el material y/o herramienta adecuada para dibujar lo observado utilizando líneas, formas y texturas. Realizar una muestra grupal donde cada niño fundamente lo realizado, generando el espacio para el intercambio de opiniones.

- El docente elegirá la obra no figurativa de un artista para realizar una lectura de imágenes con los niños. Una vez seleccionada la obra la presenta explicando brevemente quién fue su autor y en qué época fue realizada, también la característica de la imagen de no representar elementos de la realidad. A continuación se realiza el análisis de la misma, observando y describiendo formas, texturas, colores, elementos plásticos presentes en la imagen, con qué técnica y materiales fue realizada, qué les parece que habrá querido manifestar el artista con la obra, etc. En este momento es importante generar el espacio para el intercambio de opiniones, donde se escuchen todos los puntos de vista. Una vez terminado este momento, los niños elegirán los materiales y herramientas adecuadas para realizar una obra no figurativa propia, que represente su universo interior. Realizar una muestra grupal donde cada niño fundamente lo realizado, generando el espacio para el intercambio de opiniones.
- Realizar una lectura de imágenes de una obra del artista argentino Xul Solar (pueden ser Muros, Biombos, Barrio, o Proyecto Fachada Delta u otra cuyo tema sea sobre una arquitectura, barrio o ciudad). Explicar brevemente quién fue el artista y la época en la que vivió. Describir las arquitecturas/ciudades observadas en la imagen y compararlas con las de su barrio. Describir los colores, nombrarlos (prestar atención a la intensidad del color y a las transparencias), explicar con qué materiales les parece que está realizada la obra. Describir otros elementos encontrados en las imágenes. Imaginar una ciudad fantástica con sus habitantes, explicar verbalmente como sería, como serían sus habitantes. Intercambiar opiniones. Sobre una hoja blanca, dibujar lo imaginado con crayones de color, apretando los crayones sobre la hoja. Después pintar con aguadas elaboradas con pigmentos naturales o a partir de elementos de uso cotidiano: cáscaras de remolachas, cáscaras de cebolla, jugo de zanahorias, maqui, calafate, u otros del lugar, té, mate, café, cenizas, tierra, ladrillo molido, etc. Una vez seco el trabajo, con carboncitos, remarcar algún elemento de la composición que se quiera resaltar. Exponer los trabajos e intercambiar opiniones sobre el proceso de trabajo y la imagen final.

Será importante establecer siempre la relación entre la idea inicial, los materiales seleccionados y la producción final.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La característica principal del Lenguaje Plástico Visual es que utiliza un código visual para la elaboración de mensajes, donde se involucra lo táctil, lo sonoro, lo corporal, lo olfativo, lo gustativo. Los niños conocen el mundo desde la observación, la experimentación y los movimientos que ejercen sobre los objetos y ensayando diferentes posibilidades de acciones entre ellos pueden establecer relaciones y conocerse a sí mismos. Las manifestaciones gráficas exploratorias aportan el material con el que se conforman las imágenes y constituyen las bases para encontrar y desarrollar luego diversos modos de hacer. Estas imágenes están influidas por el mundo interior de quien observa, sus experiencias pasadas y presentes y por los intereses con los que se inicia la exploración. Las experiencias pobres o escasas llevan a producciones y lecturas donde sólo se captan imágenes en bruto, sin detalles, y en las que para evitar frustraciones se recurre a los pocos signos que se poseen o a los estereotipos. Para que los niños puedan utilizar este lenguaje superando estereotipos y para acrecentar sus capacidades expresivas, habrá que trabajar la percepción a través de la observación y la reflexión con el fin de desarrollar la construcción de una mirada crítica que les permita familiarizarse con los elementos, los modos y los medios de representación de este lenguaje.

Para comenzar con una alfabetización estética orientada al Lenguaje Plástico Visual será necesario diseñar experiencias lúdicas y planificar acciones teniendo en cuenta criterios de continuidad y secuencia que garanticen: el conocimiento de los recursos materiales, las herramientas, las técnicas; el conocimiento de los elementos visuales básicos y sus modos de organización; la búsqueda de respuestas imaginativas, creativas; la generación de diferentes modos de expresión; la transferencia de significados a través de mensajes estéticos y la contextualización de los contenidos y actividades. Este lenguaje deberá desplegarse y aprenderse en su dimensión técnica trabajando los elementos propios del lenguaje, en sus concreciones en cuanto a símbolos manifiestos, y en su método en cuanto a procedimientos y estrategias. Las capacidades de comprensión y producción de mensajes estéticos se darán en procesos de contextualización, de apreciación y de producción de imágenes, dedicándole un espacio especial a las experiencias y a los procesos exploratorios que desarrollen la sensibilización. Estas instancias no tienen que estar presentes en todo momento, ni éste debe ser un orden a seguir, sino que son pautas generales para considerar cuáles son los ámbitos que deben considerarse en la tarea pedagógica. El docente con sus propuestas deberá propiciar el desarrollo de capacidades en los

niños para ayudarlos a superar las respuestas que se refieren a si una imagen es linda o fea para ellos, para que logren realizar argumentaciones al momento de valorarlas que vayan más allá del *me gustó o no me gustó*. El intercambio de ideas con otros en la instancia de apreciación y reflexión permitirá también construir conocimiento. No hay respuestas únicas, las imágenes generadas en la contemporaneidad dan lugar a múltiples lecturas.

La exploración, la observación, la construcción y reconstrucción de imágenes son procedimientos esenciales en el trabajo plástico, ayudan a que los niños se familiaricen con el lenguaje de la plástica. El momento exploratorio es instancia fundamental para el conocimiento de los procedimientos. Es fundamental el momento de investigación sobre las posibilidades que aportan los materiales. Este conocimiento permitirá a los niños acceder a la autonomía en la producción.

El docente deberá planificar situaciones de enseñanza que permitan ampliar las posibilidades perceptivas y expresivas para que los niños vayan conformando criterios estéticos propios, acercándolo a las diversas manifestaciones artísticas de la comunidad, del país y el mundo, para que aprenda a apreciarlas y a disfrutarlas en un proceso en el que se construye un conocimiento significativo. La observación del entorno natural y el contacto con las manifestaciones artísticas del contexto cultural serán el material que les permitirá realizar sus propias creaciones. Las imágenes visuales generadas por los medios tradicionales y también las generadas por las nuevas tecnologías conforman discursos transmisores de cultura y tradiciones. La lectura profunda de estas imágenes permitirá a los niños aprender a mirar con intención desarrollando su percepción visual. En un proceso paralelo de producción, de análisis y de contextualización histórica y social de imágenes, la instancia de reflexión debe acompañar a las actividades de producción ligadas a la utilización de las herramientas y materiales propios de cada técnica. Ver más y mejor es el sentido, comenzar con el desarrollo de la mirada crítica, base de una percepción visual trabajada, aprender a observar con detenimiento a la naturaleza y a su entorno y mediante la reflexión superar los estereotipos visuales, que limitan la visión, el entendimiento y el desarrollo de sus procesos creadores. Será importante generar en el aula las condiciones necesarias para que los niños desarrollen la sensibilidad estética para que desde su realidad, su sensibilidad, su fantasía, su imaginación, puedan construir mensajes para expresarse y comunicarse.

Cabe señalar que para plantear la enseñanza de este lenguaje en el Nivel Inicial por lo antedicho habrá que tener en cuenta:

- Proponer actividades donde se utilicen con libertad, con sentido expresivo y comunicativo los conocimientos construidos.

- Visualizar obras e imágenes de diferentes culturas y épocas, partiendo de las manifestaciones artísticas de su entorno, provincia, país y del mundo.

- Observar conjuntamente las producciones de todos los integrantes de la sala, verbalizando lo realizado, generando el espacio para el intercambio de opiniones.

- Planificar situaciones didácticas variadas en las que se desarrollen los diferentes modos y medios de representación del lenguaje plástico visual en función de los contenidos.

- Trabajar específicamente los elementos del lenguaje plástico visual y no sólo utilizarlos como un medio, diferenciando las técnicas y materiales de los contenidos en sí.

- Trabajar los procedimientos tanto en sus aspectos cognitivos como operativos.

Los medios audiovisuales como recurso en el aula

El lenguaje audiovisual es aquella comunicación que transmitimos a través de los sentidos de la vista y del oído, es considerada un “Arte” en la publicidad, el periodismo, la televisión, el cine y ahora incluso en la web.

El lenguaje audiovisual puede ser una imagen estática o una dinámica e incluso un sonido. Con todo esto nos comunicamos con un determinado receptor, aquel que escucha u observa. Con la integración de la imagen y del sonido se monta el lenguaje audiovisual para transmitir ideas o sensaciones ajustándolas a la capacidad del niño para percibir las y comprenderlas.

En este lenguaje se destaca una comunicación multisensorial – visual y auditiva donde la movilización de la sensibilidad se produce antes que el intelecto y la comunicación verbal. Es “sentir” más que comprender, “ver” más que leer y por último “hablar” más que escribir. Es comenzar a educar sobre el mundo de las imágenes en movimiento.

Tomando en cuenta que los medios audiovisuales son parte importante del entorno del niño, tendrá que plantearse su uso como un recurso más a lo largo de los diferentes trayectos escolares. La educación audiovisual se ha de plantear como una educación basada en el desarrollo de las múltiples capacidades de los niños, y es necesario desarrollar espacios, ambientes, actividades y selección de materiales adecuados. El docente debe ser capaz de ayudar al niño a aprender a leer una determinada imagen, la cual está conformada por un mosaico de mensajes, códigos, por significados que deben ser recibidos por un receptor alfabeto de este lenguaje para poder ser comprendido en su totalidad. A esto se lo llama “Alfabetización audiovisual”.

Sería interesante trabajar con mayor profundidad diferentes herramientas tecnológicas que están a nuestro alcance, dándoles un valor intelectual como instrumento de conocimiento. Los medios audiovisuales constituyen las primeras experiencias culturales para la mayoría de los niños. A una edad



muy temprana aprenden a construir sentido a partir de imágenes en la pantalla, que cambian de tamaño y ángulo y distinguen sonidos y música que anticipan el peligro o un final feliz de una película. A partir de los 3 ó 4 años además de haber aprendido a hablar, la mayoría ha aprendido otro lenguaje: los códigos y convenciones del mundo audiovisual.

La exploración del mundo de la imagen y el sonido ofrece a los niños oportunidades únicas para compartir el conocimiento y la imaginación. Los docentes vemos televisión y estamos influidos por los mismos medios, pero no los incorporamos a veces en la tarea áulica para que sirva como otra forma de representación de la experiencia, como un medio de conocimiento que debe ser objeto de reflexión y de trabajo en la sala. Es importante pensar en incluir estos nuevos lenguajes y modos de construir el conocimiento, comenzar a incorporar nuevas estrategias y contenidos como posibilidades de enriquecer la labor. Los niños aparecen como portadores de saberes que los docentes no poseemos en relación con los aparatos tecnológicos y las nuevas tecnologías y también por el hecho de haber nacido y crecido con una estética diferente a la de sus docentes o sus padres.

Una de las características que distingue el lenguaje audiovisual es su sentido del acontecimiento. Por lo tanto, el trabajo realizado por los niños tiene que ser transmitido y conocido por otros grupos más amplios de la comunidad escolar, padres, uniones vecinales, centros de promoción barriales u otras instituciones. Los medios de comunicación locales podrían realizar también un interesante trabajo y colaborar en este sentido con las escuelas de un pueblo o de un barrio. La escuela a través de diferentes experiencias intensifica sus vínculos con la comunidad, así la búsqueda de información por parte de los niños o de sus familias no se limita a los textos escolares o materiales educativos sino que incluye el contacto directo con vecinos, profesionales, artistas respecto de problemáticas actuales. A través de la producción autónoma los niños desarrollan estrategias comunicacionales y adquieren protagonismo en la comunidad al exponer sus preocupaciones, pensamientos y sentimientos reflejados en las producciones.

Orientaciones para utilizar los medios audiovisuales en el aula

Situarnos en el contexto social y cultural en que viven los niños es el punto de partida para comenzar con la educación audiovisual, ya que es una forma de comunicación que deben entender y asimilar. Los niños tienen recuerdos, sentimientos, religiones, lenguajes, familias y culturas que les dan una voz. Debemos las docentes, asumir esas experiencias de manera crítica e ir más allá de ellas. La educación en medios audiovisuales busca revalorizar la cultura de origen de estos niños, sus experiencias cotidianas, su vida en el barrio y sus consumos mediáticos.

Debemos ver la necesidad de entrar en este

cambio y entrar en las nuevas coordenadas culturales que significan los actuales lenguajes audiovisuales, para que de esta manera pueda ejercer de intermediario y de potenciador del alumno. A través de experiencias de aprendizaje activo los docentes debemos ofrecer a los niños herramientas que promuevan una comprensión multifacética de sí mismos y de su entorno natural y social, de invertir la actitud de ser pasivos consumidores dándoles la posibilidad de convertirse en verdaderos productores.

La puesta en marcha de una actividad implica el trabajo integral en función de recortes y contenidos significativos. Llevarla adelante requerirá construir saberes que correspondan a distintos campos de experiencia que se articulan enriqueciendo la propuesta. Cada uno de estos campos posibilita abordar la complejidad de la realidad desde miradas múltiples. Pensar en una secuenciación y continuidad de las diferentes propuestas permitirá al docente centrar su mirada en el niño en cuanto a habilidades y acciones que emplea durante su proceso de producción.

A partir de allí se empiezan a desarrollar los diferentes modos del lenguaje. Contar con gran diversidad de material soporte, con espacios para almacenar o acceder a la información, un contexto áulico donde sea posible el trabajo individual y colectivo. Poder introducir los diferentes sistemas comunicativos audiovisuales actuales, el estudio de sus mensajes, su lenguaje, formas de expresión, como un elemento fundamental para mantener los lazos entre escuela y sociedad actual. Fomentar intercambios, conocimientos, ayuda, es decir, trabajo cooperativo, entre escuelas de una zona y de lugares geográficos lejanos utilizando los diversos modos audiovisuales. Si los lenguajes audiovisuales son una comunicación mediada por la tecnología, la familiarización de los niños con ésta es fundamental. Es imprescindible que una tecnología sencilla sea capaz de ayudarnos a nosotros y a los niños en nuestras ideas y comunicar nuestras expresiones.

Uno de los principales aspectos que hay que tener en cuenta en estas edades es que el desarrollo del niño va ligado a la mediación del ambiente, de los pares, y, principalmente, del adulto. Su desarrollo será un proceso social y culturalmente mediado.

El docente, a través de sus propuestas pedagógicas y secuenciación de actividades se debe implicar en los procesos y actividades de los niños. Es relevante que los niños reciban de los adultos la mayoría de estímulos posibles. Es necesario tener en cuenta el desarrollo de estos lenguajes audiovisuales, tanto como elemento de comunicación y de apertura al mundo como de regulación y desarrollo de la propia conducta. Los comentarios, diálogos, sensaciones, emociones recibidas mediante la comunicación audiovisual serán revividos e interpretados con el desarrollo de los distintos tipos de lenguaje. La incorporación de estos lenguajes se ha de situar integrándose en propuestas pedagógicas con una finalidad clara y que tengan sentido para los niños. El contexto idóneo para que se dé el aprendizaje significativo en el niño será el de la

acción, la experimentación, el juego, el intercambio entre adultos y compañeros.

La importancia de los aspectos vinculares y afectivos, hará que su visión del mundo, la interpretación y creación de los mensajes audiovisuales sea de un estilo u otro, observar, conocer, comprender, realizar, evaluar en permanente interacción. Se les podrá plantear estímulos a partir de imágenes y sonidos. Podrán realizar algunos ejercicios sencillos de creación de imágenes y podrán reconocer formas, líneas y colores. Utilizando estos elementos podrán crear personajes e historias. Contar una historia mediante recursos de animación tradicional (narración y cine). Contar una historia con nuestra voz y con música (relación del texto con la música). Puede armar una historia a partir de una serie de personajes que se le proponen en un programa de televisión, puede ofrecer diferentes finales a las historias y puede investigar cómo se organizan y diseñan diferentes mensajes.

Al mismo tiempo puede comparar cómo se hace un programa de televisión, un comic o la página de un periódico. Será conveniente también incitarlos a la elaboración de narraciones gráficas que se alejen del realismo. Esto puede facilitarles el trabajo para la creación audiovisual, hasta tal punto que todos sus esfuerzos están concentrados en lo que quieren decir, en lugar de centrar las energías en el proceso manual que requerían los medios en su forma primitiva. Desde una perspectiva renovada, los medios audiovisuales se consideran como catalizadores de experiencias,

como dinamizadores y ayudan a revisar el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

La utilización de los multimedia desde una perspectiva participativa implica a cada uno de los que intervienen en este proceso a ser creadores y constructores de su propio conocimiento.

¿Por qué no proponer un taller de cine? Donde se proponga abordar distintos usos del lenguaje audiovisual, donde se pretenda construir un espacio donde los docentes podamos acercarnos a algunas de las herramientas posibles para ser utilizadas en el quehacer educativo. La organización de una dvdteca, la creación de un cine club infantil, los talleres de animación, hasta la propuesta del cine-debate para la comunidad educativa, forman parte de esta rica experiencia.

¿Por qué no proponer un baúl de imágenes y sonidos? Donde sea un espacio de consulta permanente en el que se ponen a disposición de los niños, imágenes, sonidos, fotografías, fragmentos de películas y otros textos.

-Dibujar en la computadora, seleccionar trazos, colores, líneas y grabación de voces (introducción al diseño gráfico)

-Utilización de la cámara fotográfica para registrar diferentes actividades áulicas.

-Técnicas de animación por medio de títeres, dibujos, collage, fotografías (introducción al diseño interactivo).

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

Lenguaje Musical

LENGUAJE MUSICAL

FUNDAMENTACIÓN

La educación inicial es un territorio que abre el espacio de lo público a los recién llegados al mundo, que inicia la puesta en juego del derecho al bien social que significa la educación, entendida como una política de justicia cultural en la distribución de la herencia del conjunto de saberes y en la oportunidad simultánea de conocimiento de lo nuevo.

La música es uno de los lenguajes expresivos que entra en contacto con los niños desde muy temprana edad, aún antes de su nacimiento, y una forma de representación con la que el hombre se ha expresado desde el comienzo de la humanidad tanto para comunicar sus sentimientos, ideas y pensamientos como para darle un sentido estético a esa manifestación. La expresión musical, como parte de un determinado colectivo, es la que contiene en su propia forma y estructura profundos elementos culturales que comunican a los otros un modo de ser, de sentir, de percibir e interpretar la realidad.

Por ello en este nivel de enseñanza es importante que los niños amplíen sus experiencias musicales perceptuales desde la exploración y, a partir de ellas, involucrar paulatinamente el lenguaje musical: su organización, producción, sentido cultural y social.

Desde un enfoque sistémico, estas experiencias que vivencian en la escuela deben partir de las experiencias musicales construidas en su vida social y cultural, y de la materia prima de la música, el sonido, para posibilitarles el desarrollo musical que les permitirá enriquecer su mundo sonoro; conocer, valorar y comprender las diversas manifestaciones musicales presentes en su medio cercano y lejano en un marco de respeto, igualdad de oportunidades y disfrute de su componente lúdico, creativo, emocional y sensorial.

Sin lugar a dudas, este espacio ocupa un lugar importante en la vida de los niños por lo que la escuela toma el compromiso de resguardar ese espacio proyectando el pasaje de los juegos musicales espontáneos al conocimiento lúdico-imaginativo-creativo del lenguaje musical, considerando la amplia información que hoy los niños traen. En este sentido, la intervención del docente constituye un pilar importante para seleccionar, organizar, aplicar, comunicar, expresar y transformar la información utilizando a la misma como materia prima para la construcción del conocimiento y de las diversas manifestaciones musicales que hacen a nuestra cultura.

PROPÓSITOS

Con respecto a la enseñanza y el aprendizaje del Lenguaje Musical, es responsabilidad de la escuela y el equipo docente:

- Ofrecer experiencias variadas para favorecer el desarrollo de la autoestima, la creatividad, el sentido estético musical y las competencias estético-comunicativas de los niños.
- Proponer situaciones de enseñanza y de aprendizaje que involucren la percepción y la producción propiciando el desarrollo de capacidades cognitivas y sensoriales del conocimiento musical para que todos avancen, en igualdad de oportunidades, en su desarrollo musical.
- Generar situaciones variadas de aprendizaje cooperativo para posibilitar la participación activa en producciones musicales y la construcción cognitiva de los contenidos del lenguaje musical.
- Revalorizar la actividad musical como uno de los ejes centrales en el Nivel Inicial, y como fuente de múltiples posibilidades pedagógicas, para integrar los distintos componentes socio-culturales en su contexto.
- Propiciar espacios para que el niño participe activamente en la construcción de proyectos musicales a través de organizaciones de experiencias significativas que contemplen la expresión aportando ideas que enriquezcan la actividad compartida.
- Proyectar actividades desde el conocimiento y la experiencia del lenguaje musical a través de la producción, percepción y reflexión para el desarrollo crítico y la valoración de las manifestaciones estético-musicales.

ORGANIZACION DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos se presentan en tres ejes que se relacionan entre sí para permitir su abordaje desde muy diversas secuenciaciones y organizaciones. Es importante aclarar que los mismos podrán ser abordados desde los diferentes ejes propuestos a continuación y que la enumeración de contenidos sólo pretende una forma de organización y no constituye una secuencia de enseñanza.

EJES

EL LENGUAJE PLÁSTICO VISUAL EN RELACIÓN CON LA CONTEXTUALIZACIÓN

Iniciación en el conocimiento y la valoración



del patrimonio musical, atendiendo al contexto en actividades que permitan participar, disfrutar audiciones de obras musicales de diferentes géneros y estilos del ámbito local, nacional y del mundo, a través de experiencias directas o a través de distintos medios auxiliares como los medios de comunicación masiva y otros recursos tecnológicos.

LOS ELEMENTOS DEL LENGUAJE MUSICAL EN RELACIÓN CON LA APRECIACIÓN

Iniciación en la audición reflexiva de los elementos del lenguaje musical a través de diversos procedimientos que permitan a los niños explorar, reproducir y evocar sonidos del entorno natural y social atendiendo las posibilidades expresivas que ofrecen, identificando las características sensoriales y espaciales del sonido, cantando canciones de diferentes géneros y estilos en estructuras sencillas, texturas monódicas y polifónicas simples, melodías acompañadas utilizando el cuerpo como recurso, imitando explorando y produciendo movimientos con distintas músicas, a través de juegos grupales, con percusión corporal y movimientos con desplazamientos, entre otros.

LA PRÁCTICA DEL LENGUAJE MUSICAL EN RELACIÓN CON LA PRODUCCIÓN

Iniciación en la participación de proyectos musicales grupales vocales e instrumentales exploratorios con instrumentos convencionales y no convencionales, ejecutando y explorando ritmos de acuerdo a sus posibilidades, aplicándolas a sonorizaciones y relatos sonoros, desarrollando la creatividad, la imaginación y la estética, reconociendo el propio cuerpo como primer instrumento, interpretando canciones acordes a su tesitura vocal con variedad de géneros y estilos.

CONTENIDOS

El sonido

- Rasgos distintivos del sonido: intensidad, altura, timbre, duración, textura del sonido.
- Elementos del discurso musical: ritmo, melodía, textura musical, forma, velocidad, género, estilo.
- La voz.
- El canto
- Fuentes sonoras e instrumentos
- El cuerpo como recurso

La voz

- La voz y sus posibilidades sonoras.

- La voz hablada. Articulación, modulación y expresividad.
- La propia voz, de su tesitura y de otras de sus características.
- Voces de diferentes registros: infantil, adulta, femenina, masculina, etc.
- El cuidado de la voz.

El canto

- Recursos vocales en la música
- El canto grupal e individual.
- Pequeñas improvisaciones cantadas y habladas.
- Canciones que incorporen juegos corporales y dramáticos.

El cuerpo como recurso

- Sonidos, movimientos, y juegos corporales para acompañar canciones, melodías y músicas.
- Movimientos corporales para reconocer la estructura formal de una obra.
- El cuerpo como medio expresivo para vivenciar el carácter de diferentes obras musicales.
- Diferentes velocidades de una obra a través del cuerpo.
- Utilización del cuerpo como medio para la interiorización rítmica de las diferentes obras musicales.

Fuentes sonoras e instrumentos

- Objetos y fuentes de uso cotidiano y proveniente del entorno.
- Relación entre los materiales y sus propiedades sonoras.
- Relación entre la superficie, el tamaño y la forma de los objetos y sus cualidades sonoras.
- Modos de producir sonidos: sacudir, percutir, raspar, frotar, entrechocar, soplar.
- El cuerpo como producto sonoro.
- Cuentos y relatos sonoros.
- Sonidos del entorno natural y social.
- Arreglos vocales e instrumentales.
- Acción e inhibición del sonido.
- Ejecución instrumental sobre banda grabada y con música en vivo.

- Climas sonoros, paisajes del entorno, sonidos para personajes, imágenes, movimientos, textos, dramatizaciones.

RASGOS DISTINTIVOS DEL SONIDO

Altura

- Sonidos de registro grave y agudo
- Variaciones de alturas ascendentes y descendentes, continuas y graduales.
- Secuencias de sonidos ordenados por grados de altura (desde el grave al agudo, del agudo al grave).

- Grafías análogas

Intensidad

- Diferentes niveles de intensidad (fuerte-débil)
- Variaciones de intensidad.
- Grafías análogas.

Duración

- Sonidos largos y cortos.
- Grafías análogas.

Textura del sonido

- Sonidos lisos, rugosos.
- Grafías análogas.

Timbre

- Sonidos del entorno natural y social.
- Sonidos de animales.
- Voces humanas: femeninas, masculinas, niño, etc
- Identificación de algunos instrumentos musicales de. La orquesta, folklóricos, de la música popular.
- Ubicación espacial (cerca- lejos, atrás-adelante, arriba-abajo).
- Grafías análogas.

ELEMENTOS DEL DISCURSO MUSICAL

Ritmo

- Tempo de una canción u obra en contexto métrico.

- Forma sucesiva y simultánea de sonidos de ritmo libre.

- Organizaciones sonoras (ej. primero se escucha el silbato, luego el auto, después suena el teléfono, por último los pasos de una persona).

- Diferentes músicas por su ritmo.

- Acción-inhibición del sonido (presencia o ausencia del sonido).

- Motivos rítmicos para acompañamiento de canciones y músicas grabadas.

Melodía

- Movimientos melódicos ascendentes y descendentes.

- Melodías completas o fragmentadas, iguales y diferentes.

- Canciones y obras instrumentales.

- Creaciones de melodías para textos y canciones simples.

- Ecos melódicos.

Textura musical

- Planos sonoros, relaciones y jerarquías en pequeñas obras (la lluvia de fondo, las ranas y sapos se escuchan en primer plano).

- Solista y conjunto en obras instrumentales y vocales.

- Pequeñas agrupaciones, orquesta, dúo, etc.

- Elementos de la estructura formal de una obra: introducción y final, partes iguales, cambios y retornos.

Forma

- Permanencia cambio y retorno.

Velocidad

- Tempo: Rápido–lento, progresiones de velocidad (acelerando-retardando).

Dinámica

- Variaciones de intensidad: creciente - decreciente.

Género

- Reconocimiento de diferentes obras vocales e instrumentales.

Estilo

- Música folklórica, popular, académica, rock, jazz. Argentinas y de otros países.



ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Se sugiere comenzar la enseñanza con el abordaje del sonido que es la materia prima de la música, una fuente inagotable de aprendizaje para los niños ya que, al escuchar constantemente los sonidos de su alrededor, les brindan información, conocimientos y emoción. Escuchar con atención los sonidos que los rodean, los lleva a analizar con detenimiento sus rasgos distintivos. La observación, la imitación y la comparación con otros sonidos dan lugar a intercambios entre lo agudo-grave, lo fuerte-débil, etc. Esa escucha atenta focalizada de los sonidos del entorno les permite la organización temporal: rápido, lento, se aleja, se acerca. Con los diversos sonidos percibidos se aprehenderán las relaciones de los intervalos, la construcción de estructuras variadas, la determinación de las cualidades de los sonidos percibidos, etc.

Al iniciar la relación sonido-movimiento, silencio-reposo con niños pequeños, es importante que se muevan al sentir el sonido, aun cuando su respuesta no se ajuste al ritmo propuesto. En la medida en que se ejerciten estos juegos, adquirirán más exactitud en la respuesta rítmica.

Altura, intensidad, timbre, duración, texturas, son rasgos distintivos del sonido que refieren a las cualidades percibidas del sonido. Cuando el niño los internaliza y hace suyo el mundo sonoro desde la escucha los puede reproducir y crear a partir de los mismos.

Cuando se hace referencia a la práctica musical, no es al acto mecánico de reproducir, por ejemplo, intervalos, giros melódicos o una obra en un instrumento, es la práctica consciente que tiene como sustento la teoría del conocimiento con la característica especial de que el núcleo del objeto de estudio es la relación entre los sonidos o el sonido.

La propia naturaleza de la relación entre los sonidos demanda un aprendizaje basado en la experiencia musical corporal e instrumental, íntimamente relacionada con el sistema conceptual. El reconocimiento de los medios expresivos, del timbre, la altura, la intensidad, la duración y su descripción sonora es un medio inmejorable para el aprendizaje de la música, desde el punto de vista creativo y de la construcción del conocimiento.

El compositor y pedagogo Murray Schafer argumenta: «El diseño del paisaje sonoro no se hace desde arriba o afuera, sino desde adentro, y se logra a través de la estimulación de grupos cada vez más numerosos de personas que aprendan a escuchar los sonidos que los rodean con una mayor atención crítica».

La enseñanza de la música en el Nivel Inicial no se puede circunscribir a la ejecución de instrumentos musicales y a la escucha de música grabada o en vivo. Tiene que ser un proceso mucho más amplio en el que se utilicen todas las expresiones sonoras de la realidad,

desde los sonidos propios de la naturaleza hasta las sonoridades de los objetos del entorno, de la calle, de los distintos tipos de trabajos, de materiales diversos, del cuerpo humano y de la voz. La voz humana se utilizará de diferentes formas: hablar, cantar, chistar, silbar, etc. Los sonidos del entorno también se pueden obtener mediante la percusión, la frotación, el soplo y la pulsación de los materiales y objetos de la realidad a partir de su percepción sonora, visual, táctil y cinética.

El juego musical posibilita la consolidación de las nociones y pre-conceptos acerca del mundo sonoro, desarrolla sus diferentes formas de expresión a través de la música, permite el desarrollo motor, la construcción de relaciones sociales a través de la asunción de roles así como la necesaria expresividad del sentimiento. Por otra parte, la dimensión lúdica, sonora y musical posibilita la expresión de la imaginación y del simbolismo, e induce la exploración y la experimentación para promover el desarrollo cognoscitivo. La utilización del juego en relación con las audiciones, canciones, rimas, y los juegos tradicionales y musicales, son los elementos esenciales en la enseñanza de la música, tanto como contenidos en sí mismos, como para facilitar la transmisión de otros conocimientos.

La participación activa de los niños en la experiencia educativa musical permite redimensionar el juego infantil, convirtiéndose en estrategia pedagógica por excelencia ya que es la manifestación más importante de la infancia, su manera natural y placentera de aprender, de crear y elaborar situaciones, y canal para expresar sus deseos y fantasías. El ambiente de la sala, la socialización y la oportunidad de que cada uno explore, manipule y transforme progresivamente su entorno sonoro circundante, a la vez que entra en contacto con las manifestaciones musicales de la cultura, es otra forma de organización pedagógica musical que propicia la participación.

La experiencia educativa musical que promueve aprendizajes significativos es la que posibilita diversos procesos: percepción, imaginación, simbolización, comunicación, razonamiento (clasificación, seriación, análisis, integración o síntesis). El aprendizaje significativo ocurre cuando el niño otorga sentido a los objetos, hechos y conceptos que se presentan en la experiencia, en este caso hablamos de la experiencia educativa musical. Se otorga sentido a través de una dinámica de intercambio entre lo que es posible entender con las estructuras de conocimiento (y sentir con la emoción), y las características que exhibe el objeto, hecho o concepto en cuestión. Es decir, el mundo no se absorbe o se capta simplemente, sino que es la persona que le da un significado a las cosas, interpretándolas desde lo que sabe y siente de éstas, y en relación a como éstas se le presentan.

Las estrategias pedagógicas en la música ponen de manifiesto la intencionalidad de los docentes. Se refieren a las diferentes formas en que el adulto participa en la experiencia educativa musical de los

niños para promover el aprendizaje significativo. En este nivel educativo, donde asisten niños de corta edad, las estrategias pedagógicas musicales serán adecuadas a las características propias de las etapas en las que se encuentran, de allí la necesidad de tener en cuenta algunos criterios para propiciar aprendizajes significativos:

- Integrar el movimiento y la imaginación en las actividades musicales partiendo de la espontaneidad y los aportes específicos del niño, utilizando recursos naturales y materiales del entorno sonoro como fuente directa de aprendizaje.
- Propiciar el aprendizaje por descubrimiento favoreciendo la expresión y la comunicación musical en todas sus formas, propiciando un clima cálido, flexible y respetuoso para que los niños se expresen con confianza y seguridad.
- Promover la observación permanente de los fenómenos sonoros y acontecimientos musicales que ocurren en el entorno.
- Seguir individualmente a los niños para el desarrollo armónico e integral de las capacidades y de sus intereses musicales.

En estos criterios está implícita la dimensión lúdica ya que el sentido de la experiencia educativa en el nivel inicial se encuentra en el juego, tanto como forma de expresión como de construcción de conocimiento.

En este marco, las actividades son acciones que concretizan las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, por lo tanto la selección y desarrollo de las actividades musicales dependen de las características propias del grupo de niños, de las intenciones, saberes y personalidad del docente que esté presente, de las demandas concretas de la comunidad, de la institución en cuestión y de los saberes elaborados que nutren los contenidos de la música del nivel. Para su planificación se tendrán en cuenta las siguientes cuestiones: la participación activa de todos los sujetos que intervienen en el proceso educativo -niños, docentes, familias y miembros de la comunidad-, el disfrute pleno, la libertad de acción en articulación con la orientación de los docentes, la posibilidad de innovación, la expresión plena de ideas e intereses; el afecto y la confianza como elemento básico en las relaciones sociales. Estos criterios permiten que las diferentes actividades musicales se nutran de la realidad inmediata y global de niños, docentes y miembros de la comunidad, posibilitando la interacción permanente de los elementos del entorno, de las manifestaciones culturales y sociales para dar lugar a la creatividad y al desarrollo de la actitud investigadora.

La transmisión de los contenidos de Música se sustenta en dos principios esenciales: el de la praxis musical, como centro del aprendizaje de la música que

considera el fenómeno sonoro musical como su objeto de estudio desde donde se interactúa, se experimenta y se crea con el sonido; y el de la creación-improvisación que se realiza con los medios de expresión del cuerpo, la rítmica y la voz cuya base es la sensorio-percepción. De esta forma, se llega a la conceptualización aunando holísticamente los componentes enunciados.

Se considera el cuerpo como recurso y el trabajo rítmico corporal en su concepción más amplia, como una parte intrínseca de los contenidos de la preparación del niño y del proceso de musicalización. Esto implica reconocer el cuerpo como recurso para expresar o corporizar la música, reflejando sus detalles rítmicos y melódicos: manifestación personal de las vivencias rítmicas, melódicas y rítmico-melódicas, pulso, acento, melodías, carácter, dinámica, silencios, fraseo, cualidades del sonido, armonía, etc.

El trabajo rítmico corporal, partirá de los movimientos fisiológicos del cuerpo: caminar, correr, el latir del corazón, la respiración, etc. La esencia es la percepción consciente del ritmo interno de la persona como base para fortalecer el sentido rítmico, y poder expresarse corporalmente. De esta manera los niños vivenciarán la música, sentirán los valores musicales al desplazarse con diferentes ritmos, explorarán y expresarán, estableciendo la relación sonido-movimiento, silencio-reposo y corporizando sonidos diversos.

Crear, disfrutar, medir, interiorizar el ritmo, la melodía, la armonía, las formas, entre otros medios expresivos de la música, y desarrollar el sentido del fraseo los prepara para recibir la música como algo propio y comunicarse a través del lenguaje musical. Con relación a esto, es preciso ofrecerles diversas manifestaciones rítmicas, iniciarlos en la exploración a partir de su cuerpo y de la relación sonido-movimiento, silencio-reposo.

El paso esencial en el entrenamiento de la rítmica es la vivencia, la interiorización del ritmo y su expresión corporal. Esta última puede ser cualquier tipo de respuesta ante el hecho de corporizar el ritmo: desde movimientos con los dedos de una mano hasta todo el cuerpo en general.

A la rítmica, en todos los sistemas de música actuales, se le otorga un gran valor que se manifiesta expresivamente en la respuesta física al ritmo en múltiples formas: el ritmo del lenguaje, la percusión corporal, palmadas, recitado de nombres, llamadas, pregones, rimas, refranes, chiflidos, juegos de palabras, movimientos rítmicos, efectos sonoros con la voz y en la práctica instrumental con la utilización de instrumentos de percusión, de afinación determinada e indeterminada. También la utilización de diversos sonidos del entorno contribuirá al trabajo rítmico.

Para la práctica de la rítmica a través de instrumentos se utilizarán preferentemente instrumentos de percusión de afinación indeterminada: triángulos de diferentes tamaños que producirán variados timbres y alturas, maracas, claves, sonajeros, cajas chinas, platillos de diferentes tamaños, crócalos, cascabeles, castañuelas, pandereta, bongoes, cucharas



y cencerro.

En cuanto a las posibilidades expresivas de la voz humana son infinitas. Se pueden producir sonidos de alturas y timbres diferentes. La utilización de vocales, consonantes, sonidos onomatopéyicos, acompañados de gestos, con distinta duración, intensidad, altura y aire, de forma individual y colectiva, permiten la creación de múltiples expresiones musicales. Se combinan las vocales, las consonantes y los silencios a fin de lograr diferentes estructuras, formas musicales, cambios de intensidad, aire, ostinatos rítmicos y melódicos, melodías, diseños rítmicos y polirritmias. El aprendizaje de obras y juegos vocales e improvisaciones con la voz es un importante medio para el desarrollo de la musicalidad, pues permite conjuntamente la percepción melódica, la asimilación de determinadas relaciones de valores, de alturas sonoras y la reproducción musical. Tiene implícita la rítmica, y al mismo tiempo se desarrolla la interpretación y la sensibilidad musical.

Con las diferentes manifestaciones de la voz se aplicarán alturas, graves, medias y agudas; intervalos diversos, giros melódicos, frases; intensidades diferentes; duraciones largas y cortas; ostinatos y diseños que se podrán aplicar a diferentes formas musicales. Las posibilidades vocales y gestuales, desde el punto de vista expresivo y sonoro, tienen un gran valor de comunicación según el uso que de éstas se haga; se pueden demostrar emociones de todo tipo, tanto de forma individual como grupal.

El canto constituye uno de los primeros pasos de la niñez hacia el mundo de la música cuyo desarrollo, positivo o negativo, dependerá de los buenos modelos que se perciban y especialmente del manejo que el adulto realice de la voz infantil. En este sentido, es importante desarrollar el canto natural de los pequeños, claro y preciso para contribuir al desarrollo de sus cuerdas vocales. En esta actividad, lo esencial es cantar con buena afinación y voz agradable, natural y relajada con buen fraseo y calidad interpretativa. Por medio del canto, los niños reciben la más directa experiencia musical, mientras se sienten, a su vez, productores y gestores.

Por otra parte, el canto tiene un gran valor educativo ya que propicia el colectivismo, el conocimiento de la historia del país, del folclore, de las tradiciones, de los valores de la humanidad, etc. El aprendizaje de las canciones y juegos vocales constituye un importante medio para la evolución de la musicalidad pues permite la percepción melódica, la asimilación de determinadas relaciones de alturas sonoras y la reproducción musical así como la interpretación y la sensibilidad artística.

La educación del oído o percepción auditiva está presente en todos los componentes de la música. El desarrollo del analizador auditivo debe valorarse con una visión integral y totalizadora en el proceso de percepción. Este último debe comenzar con las posibilidades sonoras del cuerpo, con sus sonidos internos y externos: el latir del corazón, la respiración, las múltiples formas de percusión corporal, etc.

La autopercepción es determinante en el montaje de obras vocales e instrumentales. Asimismo, la percepción del entorno sonoro: áreas exteriores, calles, aulas, objetos, conversaciones, el viento, la lluvia, medios de difusión masivos, etc., son fuente idónea para el desarrollo del analizador auditivo y para la creación-improvisación con la utilización de los sonidos percibidos.

Los procesos de percepción y emisión de sonidos del propio cuerpo, de la realidad objetiva, de los instrumentos musicales y la apreciación de las diferentes músicas del mundo componen el material sonoro idóneo para el aprendizaje de la música y la sensibilización musical. Los objetos sonoros pueden tener múltiples posibilidades según se manipulen. Para ello, debe realizarse una observación o percepción sonora, visual, táctil y cinética.

En el Nivel Inicial es necesario contemplar el sistema de percepción auditiva con actividades de percepción sonora corporal, percepción del entorno sonoro y audiciones diversas, teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes edades, los gustos y preferencias musicales de los oyentes así como sus necesidades estético-musicales.

El acercamiento inicial a la música requiere de un contacto directo con el ritmo y con el sonido, expresado en el movimiento corporal, de tal manera que se relacionen los movimientos sonoros con los movimientos corporales ya que al establecer relaciones armoniosas entre los movimientos corporales, dinámicamente matizados, se va creando el sentido rítmico-musical.

La creación-improvisación se desenvuelve con los sonidos del entorno, del cuerpo, de diferentes materiales, objetos sonoros e instrumentos musicales. En estas actividades influyen el medio ambiente y los patrones internos adquiridos por el niño. El desarrollo de habilidades para la creación-improvisación exige una profunda y adecuada preparación ya que el niño se tiene que apropiarse de determinados patrones internos. En esto desempeña un papel determinante el conocimiento, la búsqueda de sonidos, la experimentación con materiales sonoros diversos y las posibilidades de expresión del cuerpo. Por todo lo anteriormente enunciado, es un medio idóneo para el aprendizaje musical sin pretender la obtención de un producto acabado sino que el niño logre una actitud creativa ante la vida.

La musicalización se planificará otorgándole un lugar destacado a la improvisación-creación como parte del proceso de aprendizaje en relación con los demás componentes y también con la función de eje central en el diseño y ejecución de las diferentes actividades relacionadas con el aprendizaje de la música, teniendo en cuenta las características de los dos momentos: improvisación y creación.

La inclusión del folclore musical como material sonoro es requisito indispensable en la enseñanza por su simplicidad, fácil reproducción de los textos, riqueza rítmica, posibilidad de transmitir y perpetuar el patrimonio de cada pueblo. La música folclórica

se desenvuelve a través del tiempo, conservando sus rasgos esenciales, está presente en la música tradicional y en la creación musical contemporánea; de hecho, está en constante enriquecimiento conservando sus características especiales. Asimismo, es preciso incorporar en la enseñanza los bailes folclóricos autóctonos de cada país para contribuir con el conocimiento del folclore e identidad de los pueblos y el desarrollo del sentido rítmico de los niños sin descuidar sus particularidades evolutivas.

Ofrecer un amplio repertorio de canciones para ser trabajadas en el Nivel Inicial, tanto de la música popular nacional como las de otros países latinoamericanos y el mundo, es ampliar el horizonte cultural de los niños dándole acceso a los bienes culturales. Podrán conocer diversas maneras de producciones musicales presentes en nuestra sociedad: rock, tango, folclore, murga, las de la propia comunidad de pertenencia de los niños, incluyendo la música académica; incrementando así las experiencias de los niños: orquestas sinfónicas, música de cámara, coros, músicas vocales e instrumentales, ópera, proporcionando variedad de recursos para el abordaje de los contenidos de la música.

De esta manera estaremos atendiendo los diferentes géneros y estilos, y la función social que cumple la música en cada uno de ellos, reflexionando desde la escucha atenta acerca de las diferencias de las obras: músicas que acompañan un relato audiovisual, músicas de películas, músicas para bailar, etc.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

Prácticas del Lenguaje

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE

FUNDAMENTACIÓN

Las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial

“Enseñar a leer y escribir es un desafío que trasciende ampliamente la alfabetización en un sentido estricto. El desafío que hoy enfrenta la escuela es el de incorporar a todos los alumnos a la cultura de lo escrito, es el de lograr que todos los ex alumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores”. (Lerner, 2008)⁵⁸

Elaborar un Diseño Curricular supone afrontar una serie de decisiones que deben hacerse visibles a lo largo del desarrollo del mismo. Una decisión compartida por quienes integramos este equipo es la de pensar la enseñanza de las prácticas del lenguaje atendiendo a un criterio didáctico de continuidad que respete, a su vez, la especificidad de cada nivel. Por lo tanto los diseños de Prácticas del Lenguaje de Educación Inicial y de Educación Primaria comparten la presente fundamentación, la cual incluye apartados específicos que dan cuenta de las particularidades de ambos niveles.

Nuestro campo de experiencia, las **Prácticas del Lenguaje**, supone participar en la cultura escrita, apropiarse de una tradición, una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de distintos conocimientos: sobre las relaciones entre los textos, entre éstos y sus autores, entre los autores mismos, entre los autores, los textos y su contexto. Poner en escena una versión escolar de estas prácticas que guarde cierta fidelidad a la versión social no escolar, requiere de una escuela que funcione como una comunidad de lectores y escritores, con acceso a todas las situaciones posibles de lectura y escritura, oralidad, formas de leer, relaciones con los textos, y todo aquello que permita a los alumnos adquirir saberes como hablantes y escuchas, como lectores y productores de textos.

Por qué hablamos de prácticas del lenguaje

Las prácticas del lenguaje en la escuela son sin lugar a dudas prácticas sociales, por lo que las prácticas escolares deben asemejarse a las que se desarrollan fuera del ámbito escolar, con el sólo propósito de que aquellas no pierdan sentido. En el ámbito escolar las prácticas de lectura y escritura existen en tanto objetos

⁵⁸ Lerner Delia [2001] [2008]. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México. Pág.25.

de enseñanza.

Esta cuestión tiene que ver con otra de las decisiones importantes tomadas durante la elaboración del presente Diseño Curricular, que es la que está relacionada con la elección de los contenidos a enseñar. Esta tarea puede parecer sencilla, pero *“la decisión acerca de cuáles son los contenidos a enseñar y de cuáles serán considerados prioritarios supone una verdadera reconstrucción del objeto.”* (Lerner retomando a Chevallard 1997).⁵⁹

He aquí una gran responsabilidad que le compete a un diseño curricular, ya que tal como sostiene Lerner, muchas deformaciones del objeto pueden originarse en este proceso de selección. La otra cuestión a considerar tiene que ver con la necesaria jerarquización que supone una selección, qué es lo que se va a enfatizar en el marco de ese objeto de enseñanza.

Puesto que hablamos de prácticas -a diferencia de todas las demás áreas del presente diseño curricular- es importante destacar que estamos hablando de quehaceres, por lo que los contenidos -que serán enunciados en infinitivo verbal para destacar su carácter de práctica-, están formulados en términos de quehaceres. Estos últimos darán cuenta de lo que se pretende que aprendan los alumnos. Para la apropiación de dichos quehaceres, el docente deberá diseñar propuestas didácticas variadas -de las que hablaremos más adelante- que aseguren estos logros. Durante el desarrollo del presente documento iremos dando algunas pautas para evitar que los quehaceres puedan ser confundidos con objetivos o propósitos.

Y hablando de propósitos pero en un sentido más amplio, es importante pensar que para tomar estas decisiones teóricas y fundamentarlas, hay que tener muy en claro el propósito. En el caso de la lectura y la escritura, ¿cómo nos plantearíamos esta cuestión? Para Lerner *“el gran propósito de la enseñanza de la lectura y la escritura en el curso de la educación obligatoria es el de incorporar a los chicos a la comunidad de lectores y escritores, es el de formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita”.* (Hablamos de escritores en tanto personas que escriben eficazmente y que pueden utilizar la escritura como instrumento de reflexión sobre su propio pensamiento.)

Si el propósito es el antes citado, entonces el objeto de enseñanza puede ser definido en términos de **prácticas sociales de lectura y escritura**. ¿En qué consisten dichas prácticas? ¿Cuáles son los contenidos involucrados en ellas? ¿Qué condiciones didácticas deberán darse para preservar su sentido? Si bien las ciencias del lenguaje nos suministran elementos para la conceptualización de las prácticas ayudándonos a explicitar algunos de los contenidos que necesariamente deben estar en el aula, -por ejemplo: información sobre las estrategias puestas en acción por los lectores, vinculaciones entre modalidades de lectura y propósitos, ciertas operaciones involucradas en la escritura, recursos lingüísticos que resuelven

⁵⁹ Lerner Delia [2001] [2008]. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.



problemas de escritura y otros-, esto no es suficiente. Al colocar en primer plano las prácticas, *“el objeto de enseñanza incluye a la lengua escrita pero no se reduce exclusivamente a ella. Supone poner énfasis en los propósitos de la lectura y la escritura en distintas situaciones. Por ejemplo: en las razones que llevan a la gente a leer y escribir, en las formas de leer, en todo lo que hacen los lectores y escritores, en las relaciones que ambos mantienen entre sí con respecto a los textos. Se trata entonces, de incluir los textos pero no reducir el objeto de enseñanza a ellos. No reducirnos a la lingüística textual, a la normativa, a una práctica que durante años no ha tenido en cuenta las prácticas sociales de la lectura y la escritura, y cuya ausencia ha reproducido las desigualdades sociales relacionadas con el dominio de la lectura y la escritura.”*(Lerner, op.cit).

La Alfabetización y las Prácticas del Lenguaje

Atendiendo al Marco de Nivel Inicial de este Diseño, recuperamos del mismo los siguientes lineamientos en relación con la alfabetización: si se piensa que el sistema educativo en su totalidad *“debe encontrar, definir, producir las condiciones pedagógicas para el aprendizaje de todos y todas”*⁶⁰; la escuela tiene la responsabilidad de alfabetizar a sus alumnos a lo largo de todo su recorrido por el Sistema de Educación Provincial, y alfabetizar es poner en contacto con los diferentes aspectos de la cultura, no solamente la lectura y la escritura.

Definimos a la alfabetización como un proceso hacia el aprendizaje del sistema y las estrategias de uso de un producto cultural, la lengua escrita, en circunstancias sociales y culturales concretas. Ambos aprendizajes se dan simultáneamente.

El desarrollo de la alfabetización constituye, entonces, un proceso social que empieza en las relaciones de los niños con las personas que les sirven de modelo lector y escritor en su entorno primario y se expresa y extiende en comunidades cada vez más amplias.

Alfabetizar *“supone el acceso, la apropiación y la recreación de la cultura escrita como bien simbólico de la humanidad, asociado al desarrollo para la vida personal, a la igualdad de oportunidades educativas, a la emancipación, al ejercicio de la ciudadanía. A la vez, la lectura y escritura constituidas en contenido de enseñanza, tienen una especial importancia a la hora de delinear la trayectoria escolar de los niños”*.⁶¹

60 Terigi, F. “Las trayectorias escolares”. 2009 (Documento Ministerio de Educación de Nación).

61 Cátedra Nacional de Alfabetización, <http://www.catedraalfabetizacion.blogspot.com>.

Lerner (2009)⁶² se pregunta qué queremos decir con “el derecho de aprender a leer y escribir”. ¿Se trata sólo de que los niños aprendan las primeras letras? No, seguramente no se trata sólo de esto, porque sabemos bien que aquellos que sólo llegan a las primeras letras corren un serio riesgo de desembocar en el analfabetismo funcional.

“¿De qué se trata entonces? Se trata de hacer presentes en la escuela, desde la Alfabetización Inicial, las prácticas sociales de lectura y escritura, poniendo en primer plano su sentido.

*¿Por qué y para qué leemos y escribimos los que lo hacemos asiduamente? ¿Qué nos aportan nuestras lecturas? Presentar una versión de las prácticas de lectura y escritura que permita a todos los niños apropiarse de su sentido es fundamental, porque es este uno de los aspectos en los que se muestra fuertemente la diferencia entre las experiencias escolares de los chicos, y son diferencias que lamentablemente se convierten en desigualdades al entrar en interacción con las exigencias escolares.”*⁶³

Molinari (2000)⁶⁴ sostiene como otros autores, que las prácticas de lectura y de escritura deben dar cuenta del mundo cultural al que pertenecen: *“Siendo estas prácticas sociales de lectura y escritura objeto de enseñanza también en el jardín, nos proponemos una modalidad didáctica que, con continuidad en la Educación Primaria, plantee a los niños situaciones de enseñanza que giren en torno a la lectura y escritura de textos realmente utilizados en la cultura, contemplando la mayor variedad posible. Situaciones de producción e interpretación de textos completos, con destinatarios claros y propósitos comunicativos. Situaciones que planteen a los niños problemas ante los cuales sea necesario buscar alternativas de solución; propuestas que permitan aproximaciones sucesivas a los contenidos en las situaciones de clase produciendo, reflexionando y transformando lo producido. En estas situaciones didácticas, los niños deben poder explicitar sus saberes, confrontarlos con las ideas de otros niños y del docente, y con distintos materiales escritos, para transformar esos saberes en otros más próximos a la convencionalidad de los textos y las prácticas que se desea comunicar”*.

Sabemos que las situaciones de exclusión social producen graves efectos en los modos de vincularse con la escuela y en los modos subjetivos de estar en el mundo, de construir subjetividad, pero las investigaciones didácticas y el surgimiento de diversos proyectos alternativos y superadores de enseñanza, permiten sostener que la respuesta a la situación de fracaso requiere de una mirada integral que revise las modalidades de transmisión llevadas adelante desde el nivel inicial, en la escuela y en particular en el aula.

62 Lerner, Delia [2001] [2008]. Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario. Fondo de Cultura Económica. México.

63 Lerner, Delia. *Ibidem*

64 Molinari, María Claudia: “Leer y escribir en el Jardín de Infantes”. En Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Ediciones Santillana. Aula XXI. 2000.

La Alfabetización y las Prácticas del Lenguaje en la Educación Inicial

Consideramos superada la discusión sobre si el Nivel Inicial es portador de condiciones alfabetizadoras para los niños en sus primeros años de la escolarización. Sabemos de una larga historia previa que da cuenta de las distintas concepciones de alfabetización a lo largo de los años.

Bello⁶⁵ retoma estas cuestiones en un interesante documento que intentaremos sintetizar a continuación. La autora se refiere a los cambios que ha sufrido el objeto de la alfabetización escolar en su historia más reciente. En distintos momentos este objeto ha sido definido para el nivel inicial sucesivamente como: “la lengua”, “el lenguaje”, “los usos del lenguaje” y finalmente, “las prácticas del lenguaje”. Para Bello, el recorte y definición del objeto implica una fuerte decisión didáctica. Decidir enseñar la lectura y la escritura como prácticas sociales trae consigo la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza en las escuelas. Bello se pregunta “¿qué enseñamos cuando enseñamos lengua y qué enseñamos cuando el objeto son las prácticas del lenguaje? El término lengua se refiere a las reglas del lenguaje, al sistema gramatical y lexical. El término lenguaje se refiere al uso de las palabras para expresar las ideas, es decir a la manera en que utiliza ese sistema para pensar, para interactuar, para producir ciertos efectos en los otros o incidir sobre las situaciones, para construir saberes”.

Antes de esto -continúa esta autora-, en el Nivel Inicial se hablaba de un objeto que se enseñaría en el nivel educativo siguiente. Un objeto inasible denominado lecto-escritura que era responsabilidad de la escuela primaria. Los docentes de Inicial tenían como tarea preparar a los niños para que llegaran “entrenados” en ciertas habilidades consideradas imprescindibles para poder aprender a leer y escribir. Se realizaban propuestas didácticas de “preparación” y “aprestamiento”, que respondían a una concepción de lengua escrita en tanto código y a la lectura como una actividad de sonorización de marcas gráficas. Desde esta postura, la escritura se concebía como la transcripción gráfica del lenguaje oral, y la lectura como decodificación de lo escrito en sonido.

En la actualidad sabemos que frente a los materiales escritos que existen en su medio social y las acciones que otros ejercen sobre esos materiales, los niños construyen explicaciones sorprendentes que hoy podemos interpretar. En este sentido, sabemos que, más allá de las instituciones y aun sin su permiso, ellos pueden “empezar” a aprender. La difusión de estas investigaciones aportó datos significativos para esclarecer aquella discusión sobre la alfabetización. (Molinari).⁶⁶ La autora concluye diciendo que ahora que conocemos las posibilidades de los niños, el inicio

65 Bello, Adriana (2009) Documento La alfabetización en el nivel Inicial. Continuidades y rupturas. Dirección General de Cultura y Educación. Provincia de Buenos Aires. En Portal abc, sitio de la citada Dirección.

66 Molinari, María Claudia: “Leer y escribir en el Jardín de Infantes”. En Letras y Números. Alternativas didácticas para Jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB. Ediciones Santillana. Aula XXI. 2000.

de la enseñanza se desplaza sin dudas al Nivel Inicial. “La lengua escrita se acepta como contenido, pues se sabe que los niños aprenden más allá del permiso de los adultos. Sin embargo, los límites de “poder o estar listos para aprender” reaparecen y nuevamente son objeto de graduación institucional. El problema de “cuándo enseñar” vuelve a condicionar las decisiones pedagógicas. Hay una creencia bastante difundida que consiste en pensar que la sala de 5 años es el momento más adecuado para “empezar” a proponer situaciones de lectura y escritura con intencionalidad educativa (¿desde el inicio o después de las vacaciones de invierno?); suele considerarse que en la sala de 3 años “son todavía muy pequeños” o la de 4 años es la que más dudas plantea”.

Por eso es muy importante que el docente propicie el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual desde el ingreso al jardín. Para aprender a leer y a escribir es necesario que los niños “lean” y “escriban”⁶⁷, es necesario que se les lea y escriba desde siempre. Para Molinari, desde un constructivismo genético, la idea de construcción es solidaria con la de interacción.

La Alfabetización y las Prácticas del Lenguaje en la Educación Primaria

Para que la articulación entre ambos niveles -Inicial y Primario- sea posible debe operar el criterio de continuidad como condición didáctica. La continuidad es necesaria para el aprendizaje de los niños porque es la que asegura la transformación del saber. Bello (2010)⁶⁸ habla de dos tipos de continuidad: la continuidad áulica, vinculada a las acciones sostenidas a lo largo del año escolar, y la continuidad institucional, que es la que se da a través de los distintos años de la escolaridad. Esta última posibilitará a los niños sucesivas reorganizaciones de los contenidos en distintos contextos de enseñanza. Otros dos criterios que Bello recupera son los de *diversidad* y *progresión*. El primero se refiere a la variedad de situaciones didácticas que debe presentar el maestro: unidades didácticas, proyectos, secuencias didácticas -sobre las que trabajaremos en profundidad más adelante-, cuya factibilidad está sostenida por años de investigación. Con respecto al criterio de progresión -complejidad, la autora deja en claro que no está hablando de ir de lo simple a lo complejo -criterio al que considera fuera de actualidad-, sino que siempre deberán presentarse cuestiones complejas, problematizadoras, desafiantes, sin perder por ello la significatividad.

Si estas condiciones se dan en el paso de un nivel a otro, en los primeros años de la educación primaria, los alumnos podrán tener la doble oportunidad de operar como lectores y como productores de textos

67 El encodillado indica que lo harán de forma no convencional, pero le damos el estatuto de lectura y escritura.

68 Bello, Adriana. “Las prácticas del lenguaje en el inicio de la alfabetización”. Documento Dirección General de Cultura y Educación Provincia de Buenos Aires. Portal abc.gov.ar.



mientras se apropian del sistema de escritura. Las prácticas sociales de lectura y escritura deben ser el centro del objeto de enseñanza. Este aprendizaje (Kaufman.2010)⁶⁹ se da a lo largo de un proceso prolongado de construcción de saberes y estrategias por parte de los alumnos: variedad de textos tales como libros de cuentos, periódicos, textos de información científica y otros. La aproximación a los mismos con propósitos determinados en distintas situaciones de enseñanza, proporcionan condiciones alfabetizadoras muy ricas.

PROPÓSITOS

Como todos sabemos, es imposible pensar a las prácticas del lenguaje separadas o aisladas unas de otras, ya que su interrelación es constante: hablar, escuchar, leer y escribir son acciones cotidianas en las que docentes y alumnos están inmersos. Pero a los efectos de facilitar su trabajo con ellas, hemos organizado estas prácticas en tres apartados: prácticas del lenguaje vinculadas a la oralidad, prácticas del lenguaje vinculadas a la lectura y a la escritura, y prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura. Se plantean a continuación los propósitos para cada uno de estos apartados:

Para las prácticas del lenguaje relacionadas con la oralidad

- Propiciar múltiples y variadas experiencias de uso de la lengua oral en contextos interpersonales, en las que los niños puedan: relatar experiencias personales, exponer ideas y opiniones, aprender a escuchar y a respetar el punto de vista de los otros; promover el desarrollo de una competencia comunicativa que tenga en cuenta el habla espontánea de la propia variedad lingüística, el contenido a referir, los destinatarios y el contexto en que se produce el intercambio: qué se quiere decir, a quién, respetar los turnos de habla, cuáles son los niveles de formalidad de la interacción.

Para las prácticas del lenguaje relacionadas con la lectura y la escritura

- A partir de la creación de un ambiente propicio para la lectura y la escritura, promover situaciones de enseñanza en las que los niños puedan confrontar los saberes que traen, con los nuevos y construir otros, a los efectos de ir apropiándose de las características del lenguaje escrito; posibilitar, mediante el desarrollo de situaciones didácticas apropiadas, la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos, no solamente en

⁶⁹ Kaufman, Ana María (2010): "Qué enseñamos" en Leer y escribir: el día a día en las aulas. Ana María Kaufman (coordinadora) Aique. Págs. 17 a 24.

el contexto pedagógico del aula, sino fuera de sus límites, con proyección a la institución, la familia, la comunidad.

Para las prácticas del lenguaje relacionadas con la literatura

- Seleccionar un corpus de textos literarios de calidad, para leerlos y narrarlos en el aula, a los fines de que los alumnos disfruten de las diferentes manifestaciones literarias (poesías, cuentos, adivinanzas, etc.) y puedan generar en forma gradual una conciencia de lectores con sensibilidad y apropiación crítica de sus lecturas.
- Promover la exploración y el trabajo de producción de textos a partir de lo leído, brindando las herramientas que hagan posible en los alumnos, las posibilidades de libre expresión y la puesta en juego de su propia creatividad.

EJES

EJE: LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS A LA ORALIDAD

"¿Por qué y para qué "hablar" en la escuela? Porque la escuela es un ámbito privilegiado donde los niños pueden adquirir y desarrollar los recursos y las estrategias lingüísticas necesarias para superar la desigualdad comunicativa y es responsable de la enseñanza de los géneros más formales, como la exposición, el debate, la entrevista, etc., géneros que no se aprenden espontáneamente sino que requieren una práctica organizada".
M. E. Rodríguez⁷⁰

Las prácticas del lenguaje van construyendo el conocimiento sobre una lengua. Dentro de esas prácticas, la oralidad tiene un papel fundamental puesto que acompaña al niño desde su más tierna edad, permitiéndole comunicarse con su entorno más cercano en un marco familiar sin mayores esfuerzos, ya que las comunicaciones están muy contextualizadas debido al grado de conocimiento que otorga la proximidad.

Para Rodríguez⁷¹ "El niño, cuando ingresa a la escuela, ya sabe hablar (como miembro de la especie humana posee una competencia lingüística que le permite, salvo en el caso de graves patologías, entender y producir distintos enunciados); puede interactuar con relativo éxito en distintos contextos de comunicación y ha aprendido, en forma espontánea, algunas de las normas que rigen los usos de la lengua oral habituales

⁷⁰ Rodríguez, María Elena: "Hablar" en la escuela: ¿para qué?... ¿cómo? Revista Lectura y vida. Año 16.Nº3.1997.

⁷¹ Rodríguez, María Elena, op.cit.

en su entorno familiar y social.

*“Sabe” que el lenguaje **significa** [porta sentido] y sirve para diversos propósitos. Ha interiorizado el hecho de que hablando puede satisfacer sus necesidades materiales; influir en el comportamiento de quienes lo rodean; identificarse, manifestar su propio yo; relacionarse con otros; crear mundos imaginarios, fantásticos; comunicar sus experiencias y sus conocimientos.*

“Advierte” que se usan distintas expresiones para ordenar, explicar, alabar, agradecer, etc. No sólo “conoce” fórmulas de cortesía (¡por favor!, gracias, ¿cómo estás? y tantas otras) sino que también comprende la importancia de su uso (Brown y Levinson, 1978). “Reconoce y construye” distintos tipos de textos orales: cuentos, adivinanzas, rimas, canciones. “Sabe” que los relatos cotidianos deben contener, al menos, un tema que interese al interlocutor para atrapar su atención (van Dijk, 1983: 154). “Percibe” por la entonación cuándo alguien le está ordenando o pidiendo algo (Rosetti y Mac, 1992: 23), etcétera.

Los chicos adquieren, de modo espontáneo, estos “saberes lingüísticos, textuales y pragmáticos”, fragmentados y rudimentarios, en los intercambios lingüísticos con el medio”.

El ingreso al jardín presupone un gran cambio para los niños, cambio que los acerca a una mayor socialización y a la ampliación del repertorio lingüístico, al tiempo que sus intercambios varían en forma e intensidad, puesto que comparte junto a otros iguales un espacio de comunicación, debe esforzarse por ser escuchado, se encuentra con otras variedades del lenguaje, debe aprender a que no siempre la maestra centra su atención en él sino que está para todos. La heterogeneidad propia de la comunidad escolar, su diversidad, las distintas variedades y registros de una misma lengua, y en muchos casos, el bilingüismo, lejos de ser una dificultad, deben convertirse en un recurso enriquecedor para el trabajo con la oralidad.

Las salas de 4 y 5 años son un lugar privilegiado para las interacciones lingüísticas vinculadas al hablar y escuchar; en las que podemos reconocer los distintos usos del lenguaje en determinadas situaciones: ante las autoridades, cuando piden algo a un compañero o a la maestra, cuando hablan con sus amigos más íntimos o con desconocidos, cuando deben realizar opciones para ser comprendidos. Todas estas prácticas sociales le ofrecen un grado cada vez mayor de formalización y comprensión de las estrategias necesarias para comunicarse.

¿Qué debe ofrecer la escuela para favorecer estos saberes? Debe proporcionar contextos comunicativos variados en los que los niños tengan la posibilidad de utilizar el lenguaje con distintos propósitos; permitir el acceso a las distintas convenciones sociales que lo ayuden a saber cuándo y cómo debe hablar, con quién, con qué grado de formalidad, sobre qué tema; aprovechar las situaciones comunicativas que se dan en el aula para que los niños puedan expresarse en su variedad lingüística, planificar situaciones más formales, propiciar la participación y la escucha.

Con respecto a las diferencias de recursos lingüísticos entre los niños provenientes de distintos entornos socioculturales, y ya que en la sala es donde confluyen estas cuestiones, las mismas deben ser aprovechadas en su riqueza, en la valoración de las diferencias entre sus repertorios comunicativos -que se manifiestan en la interacción lingüística escolar, influyendo en la socialización de los alumnos y en los logros que éstos habrán de alcanzar en los aprendizajes escolares- para que no obturen el conocimiento. Esta es una de las grandes oportunidades que la escuela tiene para mostrar lo mejor de sí misma a los fines de una educación con equidad y justicia.

CONTENIDOS

Los contenidos están enunciados en un orden que responde simplemente a una forma de organización ya que como sabemos, en la sala estos contenidos se dan simultáneamente. Los presentamos en cuatro contextos: interpersonales, de instrucción, normativos y creativos.

La oralidad en contextos interpersonales: conversar, comentar

- Conversar sobre diversos temas.
- Relatar experiencias personales.
- Manifestar libremente emociones, sentimientos, estados de ánimo.
- Intercambiar sugerencias.
- Acordar o no con las palabras del otro, con pequeñas argumentaciones.
- Confrontar opiniones distintas.
- Rechazar sin descalificar.
- Proponer actividades conjuntas.
- Persuadir utilizando la palabra de otros, citando, argumentando parcialmente.
- Atender a lo que dicen los demás.
- Seguir el hilo de una conversación por períodos cada vez más largos.
- Prestar atención a lo que relatan los demás: los compañeros, el maestro.
- Escuchar con atención creciente las opiniones de los demás para aceptarlas o rechazarlas.
- Opinar sobre determinados hechos, noticias, situaciones dadas dentro o fuera del ámbito escolar.
- Opinar sobre acontecimientos de los que han sido espectadores o escuchas: una obra de teatro, un momento de lectura, una visita realizada.
- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para acordar con ellos, o debatirlos.

La oralidad en contextos de instrucción: describir, narrar, explicar

- Designar y describir objetos.



- Relatar hechos pasados o presentes.
- Comparar y confrontar ideas, acontecimientos.
- Explicar hechos, acontecimientos, a partir de la recolección de datos, de la observación, de la reconstrucción de los mismos.

La oralidad en contextos normativos: escuchar, atender

- Escuchar las consignas dadas.
- Formular consignas para trabajos en grupos pequeños.
- Elaborar con otros reglamentos o consignas para ser cumplidas por la sala o el jardín, para el uso de la biblioteca, para las salidas, para los juegos.
- Pedir y aceptar pedidos.
- Requerir la atención de los otros.

La oralidad en contextos creativos: jugar, inventar, imaginar

- Asociar las palabras a otros significados.
- Inventar palabras nuevas.
- Jugar con ritmos, rimas.
- Inventar poesías.
- Hacer asociaciones entre palabras (humanizaciones, metáforas)
- Explorar con la propia voz: cantar, representar, hablar, imitar, "leer". (El encomillado indica lectura no convencional.)

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

La oralidad atraviesa toda la cotidianeidad del jardín, por lo que los quehaceres relacionados con la misma deben ser atendidos con sumo interés. Será trabajo del docente generar la posibilidad de conocer los recursos verbales de cada alumno y estimular los intercambios orales entre ellos y con el docente. Las actividades implicadas en la oralidad están vinculadas mayoritariamente a una serie de interacciones verbales relacionadas con la interlocución, la acción, las conversaciones, los diálogos, las narraciones orales, las entrevistas, chistes, trabalenguas, adivinanzas.

Es por ello que resulta necesario crear contextos comunicativos variados para que los niños puedan hablar y escuchar con diferentes propósitos, a distintos interlocutores y utilizando diversos géneros discursivos.

Hemos organizado -como habrán visto- los contenidos teniendo en cuenta los distintos momentos o situaciones que se dan en el jardín y -sólo a los efectos de hacer visibles algunos de estos saberes propios de la oralidad-, en cuatro instancias. Estos contenidos están ligados permanentemente entre sí y los enunciamos en forma separada, como decíamos más arriba, con el objeto de hacerlos más observables.

Es por ello que hablamos de la oralidad en

contextos interpersonales, contextos de instrucción, contextos normativos y creativos.

La interacción en contextos interpersonales es muy enriquecedora puesto que permite a los niños manifestarse e involucrarse. Para el maestro, que tiene como tarea fundamental brindar el espacio de libertad para que las mismas se den naturalmente, la posibilidad de constituirse como interlocutor tiene que ver con una demanda específica de la situación. Lo que observe cuando los niños conversan entre sí, le permite conocer los saberes que ellos tienen sobre el lenguaje, ya que generalmente se expresan con mayor naturalidad en este contexto.

¿De qué hablan los niños en contextos interpersonales?

Hablan de situaciones vividas en la casa, hablan con otros durante una salida, comentan noticias, hablan de fútbol, de gustos personales, de actividades que realizaron fuera del ámbito escolar, comparten gustos y preferencias de todo tipo.

En contextos de instrucción, que son los más habituales en el ámbito escolar en razón de tener una incidencia directa en el desarrollo cognitivo de los niños, la intervención es mayor. Los quehaceres relacionados con estas prácticas tienen como función informar, relacionar, comunicar, designar, describir, especular, narrar, argumentar, predecir.

¿De qué hablan los niños en contextos de instrucción?

Designan y describen objetos, personas, situaciones, procesos. Narran y refieren hechos pasados; explican acontecimientos, transformaciones, experiencias, a partir de la recolección de datos o de relacionar informaciones; comparan y confrontan ideas; argumentan parcialmente sobre una posición adoptada.

En contextos normativos los niños incorporan normas y pautas de trabajo, de convivencia, van regulando su comportamiento, y sus relaciones y acciones grupales.

¿De qué hablan los niños en contextos normativos?

Escuchan y formulan consignas, elaboran entre todos reglamentos o instrucciones para salidas, juegos, actividades en la sala o fuera de la misma; requieren la atención de los otros, revisan acciones propias y de los otros.

Los contextos de creatividad permiten a los niños acercarse al conocimiento y el goce por lo estético, lo artístico, lo ficcional: crear o recrear su propio mundo o el que comparten con los otros, jugar con la imaginación, con la voz.

¿De qué hablan los niños en contextos creativos?

Juegan con los significados de las palabras, con rimas, recrean historias escuchadas, realizan asociaciones semánticas, juegan con la propia voz.

Para un mejor desarrollo de estos saberes, el docente puede **proponer actividades que varíen las secuencias sobre un hecho comunicativo**, en el que socialicen, por ejemplo actividades vinculadas a la lectura de un libro, tales como contar a los compañeros: ¿qué harían ellos si fueran el lobo?, ¿cómo aconsejarían a un personaje para evitar tal o cual situación?; en suma, ayudar al docente a narrar.

Otra cuestión importante consiste en **variar el grado de formalidad de una determinada situación**: pasar de un registro más informal a otro de menor formalidad o al revés. Por ejemplo, charlar entre todos informalmente sobre una visita realizada y luego escribir una carta al dueño del museo, o de la biblioteca a la que fueron, para agradecerle la visita.

También es de gran riqueza **introducir otros medios donde se da la oralidad**: escuchar un cuento grabado, ver una película, visitar una radio; grabarse para ser luego escuchados.

Otras variaciones a tener en cuenta serían: introducir distintos géneros orales, ir pautando comportamientos lingüísticos de habla y escucha, y todo aquello que permita a los niños ir enriqueciendo sus saberes para lograr una oralidad

Sobre la evaluación de la oralidad

En el Nivel Inicial, evaluar la oralidad tiene que ver con evaluar los saberes que los niños adquieren a partir de la intervención de los docentes, intervenciones que básicamente deben centrarse en crear un ambiente alfabetizador que permita un intercambio social cada vez más activo, en el que la oralidad tendrá un rol preponderante. No debe el maestro utilizar como parámetro la lengua estándar para decir que los alumnos se expresan mal, o que no usan los recursos lingüísticos apropiados. Lo importante estará centrado en los saberes que los alumnos ponen en juego cuando usan el lenguaje. Por ejemplo:

- si van adecuándose al propósito comunicativo que desean: informar, pedir, preguntar;
- si fundamentan mejor sus opiniones;
- si comprenden las consignas del docente y pueden responderlas con paulatina claridad;
- si reconocen variedades lingüísticas;
- si inician y sostienen conversaciones con otros niños, por períodos cada vez mayores;
- si ajustan su conversación a un tema definido;
- si pueden pasar de un registro cotidiano a uno más formal;
- si pueden expresar emociones, vivencias;
- si escuchan a los demás por períodos de tiempo cada vez más largos;
- si pueden controlar lo que quieren decir hasta que el otro termine de hablar.

EJE: LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS A LA LECTURA Y A LA ESCRITURA

“En las salas de Nivel Inicial, los niños, desde muy pequeños, se están alfabetizando al participar activamente de situaciones de lectura y escritura. Este proceso se verá siempre favorecido si la lectura y la escritura forman parte del mundo cotidiano infantil desde los primeros días del maternal, no como algo preparatorio para un proceso posterior sino como un solo y único proceso de alfabetización que empieza en el nivel inicial y [continúa] en la escolaridad primaria”. (Poggio, 2011. El resaltado es nuestro)⁷²

Es imprescindible, en un jardín que asuma seriamente su compromiso alfabetizador, privilegiar las condiciones para que los niños se formen como hablantes, lectores y escritores, -aunque no lean ni escriban aún de forma convencional- en el ejercicio mismo de las prácticas de lectura y de escritura.⁷³ La posibilidad de una interacción temprana con la lengua escrita, y que sea placentera y activa para los niños, es una gran oportunidad de aprendizaje. Esta interacción con la cultura escrita requiere de lectores y escritores que participen en prácticas sociales de lectura y escritura aún mucho antes de leer y escribir convencionalmente.

Una sala donde se genera un espacio y un tiempo para que los chicos hablen y escuchen entre sí y con el maestro, donde escuchen leer y “lean”, donde vean escribir y traten de hacerlo a su manera, es un espacio de motivación permanente. En el desarrollo habitual de esas prácticas los niños ponen en acción sus saberes, eligen estrategias de lectura y escritura, y de esa forma van construyendo nuevos conocimientos. El docente debe generar permanentemente situaciones en las que sea necesario leer y escribir, en las que los niños realicen quehaceres de lectores y escritores. Un ejemplo: si en la sala hay un grupo de niños que está eligiendo algunos libros, revistas, noticias, para mirar o leer, es importante que la docente se acerque, tome uno de ellos, les lea un fragmento, converse sobre el tema, pregunte sobre lo leído, permita que ellos hagan anticipaciones sobre el tema. Un docente que lee los está acercando a la construcción específica del lenguaje que se escribe, y también a los distintos tipos de textos en los que se expresa el lenguaje escrito. De igual modo ocurre con la escritura: dictarle al docente, escribir entre todos, animarse a escribir de la forma que sea, son acercamientos que permiten ir progresivamente hacia la escritura por sí mismos.

⁷² Poggio, María Eugenia (2011) “Alfabetización en el Nivel Inicial”. Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de la Nación.

⁷³ Molinari, María Claudia (2000) “Leer y escribir en el jardín de infantes”. En Kaufman A. M. (compiladora): Letras y números. Alternativas didácticas para el Jardín de Infantes y el Primer Ciclo de EGB. Buenos Aires. Ed. Santillana.



Cuando hablamos de lectura estamos hablando de una construcción de sentido, ya que los niños, aún cuando no leen convencionalmente, le otorgan un sentido a lo que leen. En este quehacer ponen en juego una cantidad de conocimientos que ya poseen de acuerdo a sus competencias lingüísticas previas: pueden reconocer las distintas marcas del texto, pueden anticipar lo escrito observando las ilustraciones, las tapas, los títulos, recordando lo que han leído antes. Como vemos, leer es una actividad compleja e intensa. El papel del docente es muy activo, ya que es un mediador entre el libro y los niños -por eso es tan importante ante todo, que el docente posea un corpus amplio de lecturas, lo cual lo habilitará para elegir textos ricos, atractivos y adecuados-.

La lectura en este nivel debe cumplir con variados propósitos: leer para extraer información, leer para divertirse, para entretenerse, leer para aprender a hacer algo: un juego, una instrucción.

Así como son variados los propósitos, deben ser variadas las formas de agrupamiento en la sala para los momentos de lectura: en pequeños grupos, con la maestra, en forma independiente, escuchando a la maestra.

Con respecto a la escritura no se trata en este nivel de cómo enseñar las letras, sino de incluir la escritura como una práctica social y cultural, tal como lo es en la vida cotidiana de todos. Para la propuesta que enmarca a este diseño, es importante evitar el trabajo con letras sueltas y la escritura de palabras descontextualizadas. La idea es que siempre remitan a una práctica social que adquiera sentido para los niños. Es de esta forma en que irán descubriendo para qué se lee y se escribe, y se aparte el docente de la cuestión mecánica de un aprendizaje que ha fatigado mucho las aulas en épocas pasadas y no tanto. Insistimos e insistiremos todo el tiempo: el rol del docente tiene que ser muy activo, muy comprometido.

El uso de la escritura debe estar siempre acompañado de una reflexión sobre el por qué de la misma, sobre su comunicabilidad. Diversos ejemplos se pueden trabajar en el aula: dejar un mensaje para la persona que limpia el aula, anotar una receta para hacer una comida simple, mandar una notita a la casa, revisar con la docente cómo se elaboran estos distintos tipos de textos.

CONTENIDOS

Quehaceres vinculados a las prácticas de lectura

- Explorar libremente los textos con habitualidad creciente.
- Comentar con otros sobre lo leído, o sobre lo que se está leyendo
- Atender al seguimiento de la lectura de otros, por espacios cada vez más prolongados.
- Comentar sobre lo que produjo en ellos el texto: si se asustaron, qué les gustó más, qué

parte los conmovió, qué situación les recordó algo vivido.

- Intercambiar opiniones sobre lo leído.
- Comunicar descubrimientos que se han hecho sobre la lectura a los otros
- Compartir la lectura de un texto con otros.
- Recomendar un libro.
- Solicitar un libro determinado.
- Preguntar sobre lo que se está leyendo.
- Producir con sus compañeros textos sobre lo que se leyó.
- Construir significados sobre los textos literarios leídos: intercambiar ideas sobre el desenlace, opinar sobre algunos de los personajes y sobre sus acciones.
- Identificar distintos portadores y sus funciones: una factura, una nota, un instructivo.
- Elegir un texto de acuerdo al propósito lector: (informarse, seguir instrucciones, leer un cuento)
- Consultar en forma creciente la biblioteca del aula o de la institución.
- Anticipar el contenido de un texto mirando las ilustraciones (libro álbum, poesía, cuento, historieta, fotografías), o desde su organización espacial (carta, invitación, noticia).

Quehaceres vinculados a las prácticas de la escritura

- Escribir con diversos propósitos:
 - para informar a los otros en la sala (un cartel con el nombre propio, escribir el día de su cumpleaños);
 - para comunicarse a distancia (enviar una notita a la casa, realizar una invitación, escribir a la directora u otra autoridad);
 - para guardar información;
 - para expresar sus emociones y pensamientos (escribir sobre algo que les pasó);
 - para jugar a crear (escribir una poesía, jugar con rimas, escribir un cuento con otros).
- Planificar la escritura con los otros para dictarle a la docente.
- Planificar su producción personal o con los otros: tener en cuenta el registro, el destinatario, el nivel de formalidad, la cantidad de información que se va a dar.
- Revisar el texto mientras se está escribiendo, seguir su lectura para ver qué falta, qué puede agregarse a los fines de que se logre comunicar lo planificado previamente.
- Compartir con otros acerca de lo que se está escribiendo.
- Buscar información en distintas fuentes: en los carteles de la sala, en la biblioteca, en otros materiales de lectura: agendas, libros, etcétera, con independencia cada vez más creciente.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Recordamos que alfabetizar en Nivel Inicial es un proceso intencional que toda la institución lleva a cabo, por lo tanto la propuesta didáctica de alfabetizar a niños pequeños debe instalarse en el aula como un proceso dinámico de creciente construcción de conocimientos, para cuyo logro debe existir una constante alternancia de variadas situaciones de lectura y escritura.

Es aquí entonces importante el encuentro reflexivo y profundo que debe darse entre la didáctica de la educación inicial y la didáctica de la formación docente en educación inicial. De su fusión en la escena pedagógica con los niños de Nivel Inicial crea un lugar de alta potencialidad didáctica *superando las desarticulaciones entre el juego, el aprendizaje y la enseñanza*⁷⁴, propiciando situaciones de lectura y escritura donde la primarización no es justamente la respuesta. Este encuentro será posible si ambas partes se comprometen en una relación de producción de sentido.

¿De qué se ocupa cada una de estas didácticas?

La didáctica de la alfabetización inicial se ocupa en principio de la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje en el ámbito escolar, cuidando que no pierdan el sentido que las mismas tienen fuera de la escuela. En esos términos planificará y propondrá la *participación de los niños en situaciones de lectura y escritura* que permitan comprender que la escritura es lenguaje, y para qué se lee y se escribe; la escritura exploratoria de palabras y textos (su nombre y otras palabras significativas, mensajes, etiquetas, relatos de experiencias, entre otras); la iniciación en la producción de textos escritos dictados al maestro; la frecuentación y exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca de la sala y de la escuela; la exploración de las diferentes tipologías textuales: explicativas, narrativas, argumentativas, etcétera; la escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente; la iniciación en la apreciación de la literatura.⁷⁵

La didáctica de la formación docente en Educación Inicial⁷⁶ “permite contar con un conjunto de conocimientos acerca de las formas específicas de enseñar a niños pequeños, acerca de los criterios de selección y secuenciación de contenidos y actividades; criterios referidos a la organización de los espacios, los tiempos, de los modos de interacción más adecuados para promoverse entre adultos y niños, entre otros aspectos propios del discurso didáctico. Y en este modo particular y propio de organizar y desarrollar la enseñanza con niños pequeños tomamos también los

pilares de la didáctica de la Educación Inicial propuestos por estas autoras para aportar contenido propio a este diálogo con la didáctica de la alfabetización inicial”.

Una vez expuestas estas cuestiones que consideramos cruciales a la hora de comprender el sentido de nuestra propuesta para las prácticas del lenguaje en el Nivel Inicial, debemos considerar que es la misma práctica la que, en la medida en que va desarrollándose, requiere cada vez de más acercamientos, más interrogantes, estableciendo así una demanda que forma parte de un proceso recursivo en el cual esas prácticas y saberes se irán profundizando.

En la sala, la lectura y la escritura deben darse con propósitos variados y también serán variadas las situaciones en las que se lee y escribe.

Para Poggio,⁷⁷ *“planificar didácticamente la alfabetización inicial también es leer y conocer mucho los textos escritos que se les van a acercar a los niños para, a partir de ahí, a modo de intervenciones y estrategias, sea posible elaborar el mapa didáctico-alfabetizador que va a hacer de guía en ese camino de entrar con los niños a la lectura de esos textos.*

Cuando el maestro conoce bien el cuento que va a leerles a los niños y que eligió con fines didácticos entre otros muchos cuentos, tiene un propósito didáctico puntual que hará de continente a cada situación de enseñanza que va a proponerles a los niños.

Ahora sí, con el claro mapa didáctico alfabetizador el maestro conoce y prepara las condiciones para entrar al territorio, agencia la situación de enseñanza para dar vida a la escena, al encuentro de los niños con la lectura y la escritura de los textos, abre el juego e instala la realidad de las prácticas sociales de la lectura y la escritura en la sala, con los niños, los textos y sus maestros”.

Molinari sostiene que en *“algunas situaciones de lectura, es el docente quien actúa como lector ante los niños y abre un espacio de intercambio sobre lo leído. En otras, son los niños quienes se enfrentan directamente con los textos para tratar de leer.*

En ambos casos se está enseñando a leer, interactuar con los textos, compartir lo leído con otros, elaborar anticipaciones y encontrar pistas en el texto que las avalen. En todas estas situaciones, la lectura es concebida como un proceso activo de construcción de significados, un proceso complejo de coordinación de informaciones de diversa procedencia: los conocimientos del lector, los datos provistos por el texto y las informaciones que aporta el contexto.

*Enseñar las prácticas sociales de lectura supone desarrollar situaciones en las que los niños se enfrenten al desafío de leer textos auténticos con propósitos similares a los que impulsan la lectura en nuestra cultura”.*⁷⁸

74 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004

75 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios NIVEL INICIAL. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Diciembre 2004

76 Violante - Soto C. (2011 citadas por Poggio en op.cit.): “Didáctica de la Educación Inicial: Los Pilares”. En: Foro para la Educación Inicial. Encuentro Regional Sur. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires - Marzo 2011.

77 Poggio, María Eugenia (2011) “Alfabetización en el Nivel Inicial”. Foro para la Educación Inicial. Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. Ministerio de Educación de Nación.

78 Molinari, C. La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y

Como ya dijimos anteriormente cuando el maestro lee a los niños, además de ser un intermediario entre el texto y ellos, les está mostrando cómo se desenvuelve un lector experto. En esa situación de lectura uno de los propósitos es favorecer el contacto entre los niños y las prácticas sociales de lectura y escritura en la diversidad textual **desde el ingreso al jardín**.⁷⁹

La didáctica de la alfabetización plantea pensar en un **ambiente alfabetizador** que atienda a dos cuestiones importantes: el tipo de escrituras que aparecen en el ambiente y las correspondientes propuestas o intervenciones que va a realizar el docente a partir de los elementos escritos presentes. **Este trabajo debe sostenerse diariamente.**

¿Qué elementos escritos están habitualmente presentes en la sala de jardín?: la lista de nombres de los alumnos, la lista de cuentos leídos, el horario semanal, el cartel con cumpleaños, la lista de paseos o salidas realizados, el calendario de festejos que puedan realizarse en el jardín, la organización de tareas semanales. Es necesario que los niños sepan qué dice cada escritura.

El docente debe promover permanentemente situaciones de lectura generando la posibilidad de leer; de ese modo los niños serán estimulados a buscar la información que desean y a ajustar de a poco lo que ellos saben que dice, con lo que efectivamente el texto dice.

Con respecto a la planificación didáctica –tema sobre el que nos explayamos en documentos de apoyo que acompañan a este diseño–, daremos cuenta brevemente de algunas posibilidades de organizar el trabajo: preparar **itinerarios o secuencias didácticas** que puedan llevarse a cabo en un tiempo no mayor de dos semanas; por ejemplo programar situaciones de lectura y escritura que demanden un tiempo más breve que en la organización de un proyecto, y que puedan pensarse como un insumo para el mismo.

También son muy interesantes los **proyectos de sala**: en ellos pueden abordarse las áreas de ciencias sociales o naturales, propiciando la búsqueda de información –un acercamiento a los textos expositivos– y con plástica: ilustrar, pintar. La escritura de carteles y firma de los niños que elaboraron las ilustraciones, propiciarán situaciones de escritura. También se podrán organizar situaciones de lectura y escritura de determinados autores o cuentos, o especies literarias (fábulas, leyendas, cuentos maravillosos, poesías, etc.)

Por último, la habilitación permanente de la **biblioteca de la sala** permite una interacción entre materiales, alumnos y docente con los distintos géneros, autores, ilustradores, colecciones, etcétera, que ampliará y preparará el escenario lector de los niños y niñas. Sobre este tema pueden los docentes remitirse a los documentos de apoyo que hemos elaborado.

Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

⁷⁹ Molinari, C. La lectura en la alfabetización inicial: situaciones didácticas en el jardín y en la escuela /coordinado por Claudia Molinari y Mirta Castedo - 1a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.

Sobre la evaluación de la lectura y la escritura

Al momento de evaluar, ¿qué saberes debe garantizar a los alumnos el Nivel Inicial?

El Nivel Inicial debe garantizar a los niños: el contacto con diversos materiales escritos, la exploración de distintos portadores textuales, la posibilidad de hipotetizar acerca del contenido de un texto a partir de la ilustración, del título, de la silueta del mismo; el reconocimiento de las características de los textos sociales más comunes para ellos; el inicio de un proceso de exploración del texto mismo y sus propiedades; la posibilidad de elegir en la biblioteca de la sala los textos que deseen leer; el discernimiento sobre qué tipos de textos pueden brindarle determinada información, la posibilidad de explorar en qué situaciones es conveniente recurrir a los textos.

Del mismo modo, al terminar el nivel se debe garantizar que los niños escriban su nombre, puedan dictar un pequeño texto a otros; produzcan textos solos o en grupos empleando formas personales de acuerdo al nivel al que cada uno haya arribado; establezcan algunas diferenciaciones entre diversos formatos textuales en el marco de una práctica que les dé sentido; interactúen en proyectos de producción grupal desarrollando algunas estrategias de planificación del texto (discusión acerca del contenido, decidir el formato adecuado) como así también, estrategias de planificación y revisión de lo escrito.

En relación a esto es que la evaluación adquiere un carácter vinculado a la construcción escolar del conocimiento, ligando los aprendizajes que los niños van logrando, con la intervención docente, concibiéndola en un sentido amplio que incluya tanto las intervenciones propiamente dichas como las propuestas de actividades. La evaluación debe tener en cuenta en primer lugar el vínculo entre ambos: la acción didáctica ejercida y los logros obtenidos por los niños y niñas.

¿Qué quehaceres de lectores evaluamos?

El interés del alumno porque el docente le lea, la escucha atenta; la elección apropiada del portador textual adecuado a su propósito, esto es posible si han abordado en la sala variados tipos de textos, sus funciones, si han confeccionado algún tipo de registro o archivo de estas situaciones.

La lectura por sí mismo. Cuando los niños leen por sí mismos, aún sin saber leer convencionalmente, construyen un sentido del texto apelando a indicios que el mismo les ofrece o que el docente les brinda, fruto de sucesivos encuentros entre el niño y dicho texto.

La adecuación de la lectura expresiva: por ejemplo, si juega a que es un personaje de una película o de un cuento empleará gestos, modulaciones de

voz y vocabulario que den cuenta de dicha elección. Esto nos demuestra que aprendió a hacerlo cuando interactuó en el medio escolar con dichos textos o situaciones.

Si busca información que necesita en determinados textos: está dando cuenta del interés que prestó a las numerosas veces que vio al docente buscar información, y luego se la leyó.

Si reconoce su nombre y el de alguno de sus compañeros: es porque ha participado en situaciones en las que es necesario leer, copiar o escribir su nombre y el de sus compañeros.

¿Qué quehaceres de escritores evaluamos?

La vinculación, en casos específicos, de la escritura con un destinatario ausente: lo logra si en el aula se han leído cartas o se han planteado situaciones comunicativas con un interlocutor ausente, si han participado en situaciones en las que se haya trabajado con las notas del cuaderno de comunicaciones, si han leído cuentos donde los personajes escribían a otros.

Si escribe para registrar turnos de un juego, resultados, firmas de sus producciones con el nombre propio, registrar su nombre, es porque han trabajado este tipo de propuestas en clase y ha visto al docente escribirlo, colocar el nombre del niño en sus trabajos.

Si se anima a escribir no convencionalmente es porque el docente ha alentado esta actividad en la sala y ha creado el espacio y momento adecuados para que el niño se sienta libre de hacerlo.

Si planifica su escritura estará dando cuenta de las veces en que con sus compañeros le han dictado al docente, y durante otras situaciones de escritura.

Si colabora con las producciones de los otros es porque ha observado en la sala estos intercambios propiciados por la docente.

Si escribe su propio nombre es porque ha participado de este tipo de situaciones de escritura.

Siempre que evaluamos, estamos evaluando los aprendizajes de los alumnos y nuestro trabajo como docentes.

BIBLIOGRAFÍA SUGERIDA AL DOCENTE PARA ESTE APARTADO

Recomendamos la lectura de:
 Castedo M., Molinari C., Wolman S.
 (compiladora Kaufman, Ana María., [2000] 2005.
 "Letras y números. Alternativas didácticas para jardín de Infantes y Primer Ciclo de la EGB". Aula XXI. Santillana.

CONTENIDOS

EJE: LAS PRÁCTICAS DEL LENGUAJE VINCULADAS A LA

LITERATURA

"Y aunque todavía no sabe leer, el niño se acerca a los libros con curiosidad y placer y, mientras juega a que lee, va descubriendo que hay diferencia entre lo que son letras, los números o cualquier otro signo o dibujo; descubre también que no sólo hay letras, sino que éstas forman palabras y que las mismas se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Sabe, además, que la fascinación del cuento que el adulto narra o lee, se escapa de ese libro que él puede hojear, tocar y sentir. Es, por lo tanto, en esta etapa inicial cuando debemos comenzar con el fomento y desarrollo de la lectura. Es entonces cuando tenemos que comprender la verdadera importancia que tiene ese contacto físico con el libro-objeto, para su formación lectora".⁸⁰ Barthe Raquel.

El niño tiene acceso a la literatura desde la más temprana infancia, a través de las primeras nanas, las narraciones de cuentos, rimas y retahílas con que los adultos lo entretienen, duermen o divierten. El Nivel Inicial -primera etapa de su escolarización- supone el ingreso a una mayor formalización del conocimiento de la Literatura, en el que como docentes nos proponemos formar lectores de literatura desde el inicio de la escolaridad.

Las prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura en el inicio de su escolarización, permiten a los niños iniciarse en los quehaceres propios de un lector y escritor, tener la posibilidad de simbolización de situaciones relacionadas con su propia experiencia, y el acceso al hecho estético. Este proceso de construcción de lectores y escritores requiere de la mediación del maestro, quien selecciona textos literarios acordes a las posibilidades lectoras de los niños, sus necesidades e intereses, y los transmite adecuadamente. La recepción del texto literario y la construcción de sentido que deviene de ese contacto es una experiencia intensa e individual.

Otra cuestión importante es recuperar para la literatura su propia especificidad estética. Hemos asistido durante muchos años a un uso y abuso de los textos literarios al servicio de propuestas de enseñanza de diversos ejes temáticos, actividad que obtuvo su valor específico; y en otros casos, a una ausencia total de propuestas didácticas para el trabajo con los textos literarios.

Es de suma importancia entonces redefinir el concepto de literatura infantil, destacando su valor como hecho artístico y cultural, como forma de conocimiento y experiencia de la realidad. En una época en que hay una profusión de obras destinadas al público infantil, el criterio con que el docente seleccionará las mismas al momento de planificar su trabajo en el área deberá ser puramente estético,

⁸⁰ Barthe, Raquel. La importancia del cuento en el Jardín de Infantes. Página web. www.letras-uruguay.espaciolatino.com.



teniendo en cuenta su riqueza como hecho artístico en el que el lenguaje adquiere otras significaciones, se resemantiza, permitiendo a la imaginación volar hacia otras vivencias, otros mundos posibles. El niño lector de literatura podrá encontrar en ella experiencias parecidas a la suya, podrá resolver miedos, crear sus propios mundos imaginarios.

¿A través de qué propuestas se convierte a la literatura en objeto de análisis y de estudio? Esta redefinición impacta en las propuestas de enseñanza. Por lo tanto, ¿qué situaciones didácticas resultarían propicias para el desarrollo progresivo de los saberes s lectores de carácter literario de los niños en el Nivel Inicial?

Barthe⁸¹ define muy bien estas vacilaciones en el docente vinculadas a lo didáctico, y apunta hacia un sentido más profundo del vínculo entre los niños y la literatura: *“Ante la posibilidad de leer o narrar un cuento, las maestras del nivel inicial se plantean algunos interrogantes tales como: para qué sirve el cuento, qué hacer con él, cómo evaluar la tarea y muchos más. Luego surge la decisión de leer o narrar el cuento elegido, que ya es una opción, puesto que el docente deberá resolver entre una forma u otra, según el momento y las circunstancias. (...)”*

Sin embargo lo más importante al contar un cuento es el hecho de que la historia no termina con la palabra FIN. Es entonces cuando el relato se prolonga en los diálogos que se suscitan a partir de él y los nenes, sin darse cuenta, empiezan a relacionar los hechos relatados con la vida cotidiana, con su realidad inmediata y con sus propias experiencias. Y el diálogo lleva a la reflexión, al pensamiento profundo y al juicio crítico. Es un proceso que nace en el interior de cada persona y aflora a través de la expresión oral”

Por ello es importante un trabajo sostenido del docente tanto para la elección de un corpus, como en la organización de la planificación en el aula.

(Se amplían estos temas en el documento de apoyo: *Literatura en el Nivel Inicial*)

CONTENIDOS

Quehaceres vinculados a la lectura o narración de textos literarios

- Escuchar narraciones orales y lecturas de textos narrativos.
- Conversar con otros sobre las impresiones o efectos que el texto literario produjo (temor, alegría, suspenso).
- Comentar con otros sobre lo que se ha escuchado leer e intercambiar opiniones sobre la historia contada.
- Comentar sobre un fragmento que les haya gustado, o sobre los personajes, la trama.

- Construir significados sobre lo leído.
- Considerar los comentarios de los compañeros para luego confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
- Recordar lo leído anteriormente, en una lectura por capítulos.
- Narrar a sus compañeros cuentos o historias escuchados en el ámbito familiar.
- Elegir un libro de acuerdo a sus intereses, en distintos espacios: bibliotecas, librerías.
- Explorar los paratextos: ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.
- Elegir un libro por el autor.
- Si trabajan con un libro álbum, elaborar significados y secuencias a partir de las imágenes.
- Anticipar el contenido posible de un texto.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Atender a las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.
- Solicitar recomendaciones sobre un libro al docente o a los compañeros, expresando sus intereses, sus gustos.
- Recomendar a otros los libros que le han gustado.
- Intentar opiniones parciales sobre algunas valoraciones de lo leído.
- Escuchar con atención la lectura de una poesía
- Jugar con rimas, retahílas, adivinanzas, ritmos. Jugar con palabras explorando sonoridades, aliteraciones.

Quehaceres vinculados a la producción de textos sobre literatura

- Registros de préstamos de libros
- Producción de agendas de lectura.
- Elaboración de fichas de biblioteca.
- Elaboración de recomendaciones de lectura.

Quehaceres vinculados a la producción de textos literarios

- Producir cuentos con otros niños.
- Incorporar progresivamente características del género y recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera).
- Atender a los aportes de sus compañeros durante la producción de cuentos.
- Buscar y elegir recursos para producir determinados efectos en el oyente (por ejemplo para crear suspenso, risas, miedo).
- Atender progresivamente a los recursos que le brinda el lenguaje para mejorar su producción: cohesión, coherencia (evitar repeticiones, optar por uno u otro conector o por las palabras que puedan expresar mejor lo que se intenta decir)

⁸¹ Barthe, Raquel M. Ídem cita 21.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Uno de los problemas que surge al principio, cuando el docente planifica su trabajo con la literatura es el de la selección de las obras. Tiene que considerar para ello dos cuestiones: primeramente la cuestión de la calidad literaria, a la que no debe renunciar nunca. Y en segundo lugar, aquellas que se aproximen a los intereses de los niños. Con respecto a los textos narrativos debe pensar en los cuentos maravillosos, en los que apelan al humor, en los que presentan una oscilación entre lo real y lo imaginario, en los relatos de aventuras. Las leyendas, -también los mitos- despiertan mucho interés en los niños. Recordar que la literatura crea un verosímil, es decir algo que puede ser posible. Pero es interesante ver por ejemplo, cómo en los cuentos maravillosos o de hadas, los niños se instalan inmediatamente en un pacto de lectura que les permite vivir esas historias y elaborar con ellas sus propios miedos, sus angustias, tal como lo refieren muchos estudios sobre el tema.

También el docente debe considerar, a la hora de elegir una historia, la riqueza que le ofrecen los personajes, el argumento, los escenarios, si los personajes son animales, si la narración presenta saltos de tiempo, si predominan las acciones por sobre las descripciones, si el final es abierto o justo. Todo esto le permitirá planificar distintas actividades y estar siempre abierta a la respuesta de los niños.

Con respecto a la poesía, debemos seguir el mismo criterio de selección: calidad estética, el poema debe ser *“un universo de significaciones, armado con palabras, pleno de sugerencias, capaz de pulsar la sensibilidad, sacudir su imaginación, movilizar sus emociones. Ritmo, musicalidad, plurisignificación, connotación; un lenguaje sugerente que enriquece la experiencia estética de forma irremplazable porque ahí es donde la palabra, como dijo Borges, nos golpea con su belleza”*⁸²

Dentro de estos parámetros el docente se encontrará con gran variedad de poesías folclóricas, de autor, con características rítmicas especiales que atraerán al público infantil. Muchas de ellas reiteran versos o estribillos, juegan con las palabras, permitiendo una fácil memorización. También las poesías narrativas, los romances, les agradan porque cuentan una historia a la que se le suma la rima, y esto lo hace más rico.

Con respecto a la organización de la tarea, el docente debe leer previamente el cuento o la novela, o el poema y explorar todas las posibilidades que le ofrece. Debe estar atento a la devolución que a veces hacen los niños y que no están dentro del marco de probabilidades que se plantean durante la organización del trabajo con los textos.

Qué hacer después de la lectura: en el caso de las poesías, si reiteran versos o personajes que hacen las mismas cosas, si se la lee varias veces, los niños

pueden ir agregando otras posibilidades de resolución, otros personajes, otras rimas. Esta es una tarea que los divierte mucho y que alienta su imaginación. Se pueden realizar luego afiches o carteles con los poemas, elaborar antologías grupales, para leerlos cuando lo deseen.

Sobre la evaluación de las prácticas del lenguaje vinculadas a la literatura

Para evaluar en literatura siempre es bueno tener en cuenta qué saberes de los niños relacionados con la misma se vinculan con cuestiones previas, es decir con lo aportado por ellos desde sus hogares: si los adultos les leen o les narran historias, si en la casa hay libros. Luego debemos considerar la posibilidad del niño de avanzar en la justificación de sus elecciones: porque es lindo para él o le gusta, porque no lo asusta, porque le da risa, etcétera. Esto define una práctica social vinculada a la literatura. Entonces a partir de allí podrá valorar los nuevos aprendizajes en forma más efectiva.

En relación con los propósitos y los contenidos el docente podrá evaluar: si hay una escucha atenta, si comparte y discute sobre lo leído con sus compañeros, si expresa las emociones que le ha producido la lectura de un texto literario, si puede relatar un fragmento favorito de una historia, hablar sobre características de los personajes, construir significados, producir conocimientos oralmente o escribiendo entre todos sobre temas leídos, si puede renarrar un cuento leído o contado por la docente o los compañeros, si puede contar algo traído del ámbito familiar y que le recuerda a lo leído, si juega con palabras, explora significados y sonoridades, explora con su propia voz. Si inventa cuentos, adivinanzas, chistes, rimas, fantasías.

Para cerrar recordamos que toda experiencia literaria se puede enriquecer interactuando con las interpretaciones de los textos que han hecho otros compañeros. Este tipo de práctica puede darse con grupos pequeños o con toda la sala. De todas formas no debemos olvidar que hay un proceso individual que es el centro de la experiencia de lectura literaria como lo es para cualquier lector adulto.

⁸² Rodríguez, María Elena. [2000] Prácticas del Lenguaje. Diseño Curricular C.A.B.A. Págs. 342,343.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

MATEMÁTICA

FUNDAMENTACIÓN

El conocimiento matemático está presente en la vida de los niños desde edades muy tempranas. Todos los niños llegan al Nivel Inicial con conocimientos matemáticos (numéricos, espaciales, geométricos) que construyen desde que nacen, en su contexto familiar, social y cultural. Por ejemplo, aquellos que se construyen a partir de experiencias vinculadas al uso del dinero, al peso de algunos alimentos, a la interpretación de escrituras numéricas en patentes, viviendas, canales de TV, números telefónicos, al conteo, al reconocimiento y al recorrido de espacios, a medidas de tiempo...

Es tarea de la escuela reconocer esos conocimientos iniciales (diversos, heterogéneos y asistemáticos) para tomarlos, como punto de partida en la enseñanza con la intencionalidad de hacerlos evolucionar y teniendo en cuenta que serán retomados en los años siguientes del Nivel Primario. También es responsabilidad de la escuela socializar esos conocimientos tan diversos en los alumnos y brindar oportunidades para que, aquellos que no los han construido, puedan hacerlo.

Es entonces un gran desafío para los docentes proponer actividades de enseñanza que permitan acortar las distancias entre los significados que construyen los niños y los significados culturales que la humanidad ha construido a través del tiempo.

La actividad matemática que es necesaria generar en los niños, consiste básicamente **en poner en juego las ideas, en escuchar a otros, en buscar respuestas y elaborar posibles soluciones, en preguntar, en anticipar, en confrontar ideas, en comunicar lo realizado a sus pares, en establecer acuerdos**. Es decir **una actividad de producción** de conocimientos que en algún sentido guarde analogía con el quehacer de los matemáticos.

Esto supone que los niños se apropien de los saberes pero también de los modos de producción de esos saberes. Será esencial que desde el momento en que las actividades que se planteen en la sala se inicien en el modo particular de pensar, hacer y producir conocimiento matemático.

Se concibe que los niños aprenden matemática en función de lo que tienen oportunidad de hacer con relación al conocimiento. Aprenden a partir de las acciones que desarrollan para resolver una situación, como por ejemplo: responder a una pregunta, realizar una construcción, hacer un recorrido, contar objetos, respetar ciertas reglas en un juego, etc. También aprenden cuando participan en la socialización de sus producciones, en la confrontación de sus procedimientos o cuando reflexionan sobre los resultados de la propia acción. Esta experiencia viva

de hacer matemática en la sala, favorece que los niños establezcan una relación personal con la matemática, y se sientan protagonistas activos en un espacio donde se valora la imaginación, el ingenio, la curiosidad, la precisión y el compromiso.

Es así que progresivamente irán construyendo aproximaciones sucesivas a los conocimientos matemáticos y en ese proceso será tarea del equipo docente reconocer, problematizar y generar las condiciones para que todos los niños avancen.

Es esencial reconocer que los conocimientos se construyen en interacción social. El intercambio de ideas, las relaciones entre los niños, las interacciones con el propio docente en propuestas de trabajo organizadas en forma individual o grupal representan oportunidades que enriquecen y favorecen la circulación del saber.

Hacer matemática significa, acceder a los significados de los conocimientos a través de un trabajo compartido en el que los niños deberán adaptarse a las condiciones que les presenta una determinada situación. Por ejemplo los conocimientos referidos al conteo varían según las situaciones en las cuales el niño puede usar este conocimiento como instrumento de solución. No es lo mismo contar la cantidad de cartas para saber quién tiene más, que contar cartas para obtener dos grupos que tengan la misma cantidad. También podrán enfrentarse a situaciones que les permitan comenzar a construir ideas acerca del papel de los números y el conteo para determinar el cardinal de una colección, o situaciones que involucren precios para ordenar, o juegos donde deban registrar un puntaje, etc. Es a propósito de múltiples y variadas situaciones que los niños enriquecerán el sentido de un conocimiento.

La intencionalidad político-pedagógica de recobrar la **centralidad de la enseñanza** implica recuperar también el rol fundamental de los docentes en la selección de las actividades de enseñanza, en la gestión de instancias de intercambio a partir de la resolución de un problema o al poner en discusión algo de lo que sucedió en un pequeño grupo. Este modo de intervención no sólo promoverá que los niños puedan explicitar las decisiones tomadas en la acción sino que favorecerá la evolución de sus estrategias o procedimientos.

En la actualidad el docente cuenta no sólo con los recursos didácticos ya conocidos, como materiales y juegos sino también con las Tecnologías de la Información y la Comunicación que permiten al niño realizar descubrimientos, buscar estrategias para solucionar problemas y realizar producciones creativas.

Las TIC constituyen un nuevo lenguaje que conjugan palabras, gráficos, sonidos, imágenes (fijas o en movimiento) y representan un bien cultural de la sociedad actual pero también una demanda social.

En la sala, bajo ciertas condiciones didácticas, se convierten en un valioso recurso cuando son integradas a la propuesta como herramientas útiles en la resolución de situaciones en las que incluyen otros



recursos como: cartas, dados, bloques, calendarios, cintas métricas, vasos, jarras, etc.

En función de las posibilidades de las instituciones, podrán plantearse situaciones que impliquen producir en la computadora los materiales que luego se usarán en los juegos (cartas, tarjetas, tableros, carteles) o utilizar el entorno “paint” para resolverlas.

Del mismo modo, es posible proponer un trabajo con software educativos⁸³ que colaboran en el proceso de aprendizaje que los niños inician en otros ámbitos y conservan coherencia con la concepción de que los conocimientos se construyen en un proceso dinámico de avances y retrocesos.

PROPÓSITOS

- Proponer situaciones de enseñanza que permitan enriquecer y ampliar los conocimientos matemáticos: numéricos, espaciales y geométricos, que los niños han construido en su contexto social y familiar.
- Favorecer la construcción temprana de un vínculo con la matemática que posibilite abordar situaciones en la realidad cotidiana.
- Promover la interacción entre pares y con el docente, a propósito de la resolución de problemas y de la reflexión sobre ellos, involucrándolos en un modo particular de hacer y producir conocimientos matemáticos.
- Propiciar el intercambio de ideas, experiencias y procedimientos entre los niños concibiendo a la diversidad como motor de avance de los conocimientos.
- Favorecer el desarrollo de la confianza en las posibilidades de cada niño para resolver un problema en situaciones de trabajo individual o grupal.

ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Muchas investigaciones y publicaciones dan cuenta de cómo los niños de tres, cuatro o cinco años son capaces de interactuar con diversos saberes matemáticos, de los cuales se irán apropiando a través de su uso, de modo que la matemática se convierta en una herramienta a ser utilizada al resolver situaciones. Los contenidos propuestos para su enseñanza, en este nivel, han sido seleccionados sobre la base de su significatividad⁸⁴ y relevancia

⁸³ Son programas diseñados para ser usados en contextos educativos que conjugan aspectos lúdicos con contenidos disciplinares y se presentan en forma interactiva.

⁸⁴ En relación a los contenidos escolares, se trata de mantener el sentido del saber que se quiere enseñar a los niños, favoreciendo que descubran ese sentido. Los mismos construyen nuevos significados de un conocimiento a partir de sus ideas previas. Y los nuevos significados se desarrollan en un proceso en el que muchas veces se integran nuevos saberes pero también se rechazan, o en otros momentos se integran y enriquecen lo conocido.

social; con la intencionalidad de que los conocimientos matemáticos con que llegan los niños al jardín sean el punto de partida para que en la sala evolucionen, se enriquezcan con nuevos sentidos y se apropien de nuevos conocimientos.

Al pensar en la enseñanza de contenidos matemáticos en este nivel, estamos considerando la inclusión de un trabajo con colecciones de objetos, números orales y escritos, formas bi y tridimensionales, comparaciones de cantidades, mediciones, etc.

Los contenidos se organizan en tres EJES y se presentan en una tabla que pretende evidenciar algunas relaciones entre los diferentes contenidos dejando a los equipos docentes la posibilidad de realizar integraciones y establecer articulaciones en los proyectos institucionales.

EJES

Número y Sistema de Numeración
Espacio y Formas Geométricas
Mediciones y Medida

Número y Sistema de Numeración

El reconocimiento y uso de los números naturales en situaciones que impliquen:

Uso del número en distintos contextos

- Explorar el uso de números en contextos de la vida diaria
- Reconocer la función social de números escritos en usos de la vida cotidiana.

Numeración oral y escrita

- Recitar un intervalo de la serie numérica oral
- Utilizar el conteo como recurso útil para encontrar soluciones a diferentes problemas por ejemplo, para armar una colección con el mismo cardinal que otra, para comparar colecciones, etc.
- Comparar cantidades
- Designar la posición de un objeto en una serie de objetos ordenados
- Representar cantidades
- Identificar los dígitos y las cantidades a las que remiten.
- Comparar, interpretar y producir escrituras numéricas
- Explorar situaciones que afectan transformaciones de colecciones: reunir, agregar, quitar, repartir, partir, avanzar, retroceder.
- Avanzar en la anticipación de resultados de transformaciones de colecciones.
- Explorar números escritos de dos o más cifras a través de actividades de comparación, producción e interpretación.
- Analizar algunas regularidades de números bidígitos.



Espacio y Formas Geométricas

El reconocimiento y uso de relaciones espaciales y formas geométricas en situaciones que impliquen:

Uso de relaciones espaciales

- Utilizar relaciones espaciales para describir en forma oral la ubicación de objetos o personas, desplazamientos y trayectos, seleccionando puntos de referencia.
- Producir representaciones de posiciones y trayectos a través de dibujos o gráficos.
- Interpretar descripciones de posiciones de objetos y personas y desplazamientos.
- Elaborar códigos gráficos para comunicar posiciones y trayectos.
- Producir dibujos o planos para representar objetos del espacio real.
- Interpretar dibujos o planos que representen situaciones del espacio real.
- Producir e interpretar información en una cuadrícula sobre posiciones y desplazamientos.

Formas geométricas

- Explorar las características de las figuras geométricas.
- Diferenciar algunas figuras geométricas de otras según sus características: forma, lados rectos o curvos.
- Construir figuras complejas a partir de figuras simples.
- Reconocer figuras por algunas de sus características geométricas: cuadrado, rectángulo, triángulo.
- Reproducir configuraciones complejas respetando las relaciones espaciales involucradas entre las formas.
- Explorar las características de los cuerpos geométricos.
- Reconocer algunos cuerpos geométricos a partir de sus características (cantidad de caras, forma de las caras, planas o no, cantidad de aristas o vértices, igualdad de caras)

Mediciones y medida

La elaboración de estrategias de medición en situaciones que impliquen:

Mediciones y medida

- Elaborar procedimientos para comparar longitudes, capacidades y pesos en forma directa.
- Establecer comparaciones con procedimientos indirectos utilizando unidades convencionales o no
- Explorar y utilizar distintos instrumentos de medición de uso social para resolver problemas.
- Reconocer unidades para la medición social del tiempo: días, semanas, meses, hora exacta.
- Usar el calendario para establecer algunas duraciones del tiempo, para ubicar fechas, para calcular la cercanía de una fecha a otra.



Los contenidos seleccionados para cada Eje están expresados en términos de los saberes sobre los que se pretende que los niños progresen a lo largo de todo el nivel. No están graduados para las salas de tres, cuatro y cinco años sino que la determinación del alcance en cada caso, será decisión de los equipos docentes en función de los conocimientos disponibles de los niños de cada grupo y de la progresiva complejidad del contenido; con el propósito de asegurar la continuidad entre ciclos e interniveles.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Teniendo en cuenta la diversidad de conocimientos que traen los niños al jardín, en relación con las experiencias de aprendizaje vividas en el seno familiar es necesario que las propuestas didácticas provoquen la aparición de dichos conocimientos, así sean erróneos o no convencionales, para que a través de su uso todos puedan ponerlos en juego, confrontarlos, modificarlos, sistematizarlos y enriquecerlos. Se trata de instalar un trabajo que propicie el rol activo de los chicos en tanto **productores** de ideas matemáticas y permita organizar y producir avances a partir de lo que saben resolviendo los desafíos que se le presentan.

Estos **problemas** plantean un obstáculo cuya respuesta no es tan evidente, un desafío que va más allá de los saberes que el alumno posee, pero a los que deberá apelar para resolverlo. Para ello requerirá del despliegue de diferentes estrategias en su resolución y estos procedimientos de resolución serán en sí mismos objeto de estudio.

No son los problemas en sí mismos los que permiten el avance, es necesario poner en marcha **momentos de reflexión** para comunicar, comparar o modificar las diferentes formas de resolver un problema.

Este modo de **hacer matemática** favorece el trabajo con una serie de valores que se quieren transmitir. Promueve el desarrollo de la confianza en las propias posibilidades, el compromiso con la tarea y la búsqueda de una posible solución, el respeto de lo realizado por todos y el valor del esfuerzo personal ante el desafío que la situación plantea.

LAS ACTIVIDADES Y SU PLANIFICACIÓN

Toda acción de planeamiento exige tomar decisiones, organizar, prever, controlar y evaluar. La planificación debe superar la instancia formal para constituirse en una herramienta útil, clara y concreta que marque el rumbo de la enseñanza, un conjunto de anticipaciones o bosquejos flexibles de las clases que permiten orientarlas y facilitan el análisis de lo sucedido tras su desarrollo.

Las actividades de enseñanza podrán organizarse según diversos encuadres en tanto propongan desafíos

y procuren involucrar a todos los niños.

- **Actividades incluidas en algún momento de la vida cotidiana del jardín**
- Se realizan para el funcionamiento del trabajo en la sala, si bien su objetivo no es el trabajo disciplinar, dan sentido a los conocimientos matemáticos
- Ej: conteo en distribución de materiales, uso del calendario marcando alguna información.
- **Actividades que se desarrollan dentro del marco de la unidad didáctica o proyecto**
- Son útiles para la interpretación o indagación del contexto con una mirada desde la matemática
- Ej: elaboración de un plano de un lugar visitado por los chicos, el gráfico de un recorrido, el uso de portadores numéricos en distintos contextos (receta, dinero, calles, envases, etc).
- **Actividades específicamente diseñadas para trabajar un determinado contenido**
- Apuntan a un recorrido entrelazado de situaciones que guardan cierta coherencia y permiten el avance en el conocimiento. A veces abordarán el mismo aspecto de contenido y en otras ocasiones, este aspecto se irá complejizando, a través de las variables didácticas requiriendo del desarrollo de nuevas estrategias.
- Ej: un juego reglado (de naipes, juego de dictado de posiciones espaciales, etc), una secuencia didáctica.

Las **variables didácticas** pueden estar relacionadas con el contenido, con cambios en el material, en la consigna o en la organización grupal.

A modo de ejemplo, suponiendo que el objetivo fuera la comparación de cantidades, “tantos como”, seleccionamos un elemento para trabajar (DADOS) y les proponemos el juego de la MINIGENERALA

1- Jugamos con un tablero que tiene las configuraciones fijas y cada participante irá tachando lo obtenido en el dado (reconocimiento de la configuración espacial de la cantidad en el dado)

2- Ya reconocidas las configuraciones fijas y explicitados los diferentes procedimientos usados (correspondencia término a término- conteo- percepción inmediata de la cantidad) volver a jugar variando la forma de presentación del tablero en la configuración fija de la cantidad (colocar los puntos en forma alineada). Esto exigirá de alguna manera el uso del conteo para evaluar la cantidad.

3- Luego podemos proponer un tablero con números escritos en lugar del dibujo de las configuraciones del dado. Ahora los niños deberán evaluar la cantidad que indica el dado utilizando algún procedimiento y desarrollar otros para el reconocimiento del número escrito en el tablero.

LA IMPORTANCIA DEL JUEGO COMO MOTOR DE PROBLEMAS

El juego es una instancia valiosa para favorecer en los niños una actitud cada vez más **autónoma**. La participación de los niños en juegos colectivos procura favorecer la construcción de actitudes como la tolerancia, la confianza en sí mismos, el compromiso ante la tarea, la cooperación.

Las situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos constituyen estrategias de enseñanza que permiten contextualizar los conocimientos matemáticos a través de juegos reglados que involucran la participación de dos o más jugadores. El problema a resolver se presenta en forma de juego y los niños buscan diferentes maneras de enfrentar el obstáculo cognitivo que el juego les propone provocando el uso de ciertos conocimientos y desarrollando las herramientas que tiene a su disposición en su resolución.

En un juego reglado, las reglas son externas, imponen condiciones y requieren de un esfuerzo de los niños para conocerlas y aceptarlas. Por ello es importante el rol del docente, que atento a lo sucedido, propondrá instancias de intercambio para que los niños expliciten las decisiones tomadas posibilitando, una progresiva construcción de argumentos para validarlas.

Desde la perspectiva del aprendizaje matemático es importante analizar qué problema permite plantear un determinado juego. Los juegos reglados no sólo demandan la **observación** del docente durante el desarrollo sino también un **análisis previo**: problemas planteados, aspectos que deberá adecuar en relación con las características de su grupo, contenido que se trabajará, organización de los alumnos, posibles procedimientos de resolución que utilizarán los chicos, qué cuestiones destacará en la puesta en común, que aspectos del juego se pueden ir modificando (**variantes**) para hacer funcionar tal o cual contenido, inhabilitar o posibilitar tal o cual procedimiento, etc.

Los juegos de construcciones son fértiles para plantear problemas ya que permiten pensar referencias espaciales, anticipar acciones concretas, verbalizar posiciones y organizar espacialmente los objetos en función de los objetivos de construcción.

También a través de algunos juegos de dramatización (el negocio, el supermercado, etc.) se pueden proponer problemas numéricos relacionados a la escritura de números (precios), de comparación de cantidades (billetes), etc.

Aceptar que las situaciones lúdicas constituyen situaciones de aprendizaje supone aceptar que aprender implica avanzar pero también volver sobre lo que se aprendió. En una sala es posible jugar muchas veces el mismo juego, lo que permite mejorar tanto las estrategias para ganar como las reflexiones que se instalen después de jugar.

LAS INTERACCIONES GRUPALES Y EL ROL DEL MAESTRO

Las interacciones grupales y con el docente representan oportunidades que enriquecen y favorecen la circulación del saber.

Al planificar una actividad o secuencia de actividades, es el docente quien debe decidir la organización de la clase en los distintos momentos del desarrollo de la propuesta.

Pueden iniciarse con momentos de trabajo en parejas o en pequeños grupos, donde se darán múltiples y fecundas interacciones entre los niños que enriquecerán la circulación de los conocimientos. Si los mismos se plantearan inicialmente para todo el grupo, solamente dos o tres niños (los más extrovertidos o los más dotados de conocimientos) resolverían sin permitir a todos enfrentarse con la situación.

Los juegos más sencillos, con pocas reglas, pueden ser enseñados a todo el grupo en forma simultánea. El docente puede comenzar a jugar con un pequeño grupo a modo de “muestra” mientras los otros niños observan, simultáneamente se explican las reglas.

Los juegos más complejos, aquellos que articulan varias reglas y poseen muchos elementos en uso, pueden abordarse en pequeños grupos mientras los demás niños juegan a otras propuestas ya conocidas y entonces el maestro puede incluirse como un jugador más.

El trabajo individual, en parejas o en pequeños grupos, permite enfrentar a todos con un problema y generar las condiciones para que lo resuelvan con sus propias estrategias. Además permite la formación de ciertas actitudes: el trabajo cooperativo, la tolerancia, el respeto por los acuerdos, la tenacidad y la confianza en sus posibilidades.

Las instancias de trabajo colectivo o puesta en común (grupo total), son momentos privilegiados para evocar acuerdos, para confrontar ideas, para establecer relaciones, para trabajar el error, y finalmente para elaborar conclusiones y organizar los conocimientos que son nuevos para todos.

El rol del docente es central para evolución de los conocimientos. Es el maestro quien selecciona el objeto de discusión, quien determina qué procedimientos serán enfatizados y provoca que se formule el saber en forma cada vez más precisa y clara.

No alcanza con basar las propuestas metodológicas en problemas o juegos para enseñar desde un modelo pedagógico constructivo. Las propuestas no funcionan por sí mismas sino que son oportunidades para desplegar preguntas, conclusiones, organizar debates, hacer circular el saber.

Formas posibles de intervención:

- Antes de desarrollar la propuesta
- Seleccionar el contenido, la actividad, los

materiales y el modo de organización grupal. Elaborar las consignas y prever posibles procedimientos de resolución.

- Durante la propuesta Enseñar, explicar, aclarar, repetir o ejemplificar las reglas. Impulsar que usen los conocimientos que ya tienen, sean erróneos o no, promoviendo el despliegue de diferentes procedimientos y la interacción grupal. No interrumpir el juego, aprobando, desaprobando o señalando la solución del problema. Observar los modos de resolución, tratando de ir seleccionando qué cuestiones va a retomar en la puesta en común.
- Durante el trabajo colectivo o puesta en común

Este es un momento recortado de la secuencia de enseñanza y siempre tiene una **finalidad pedagógica**. Puede perseguir diferentes objetivos y puede plantearse, al cierre de un juego, al inicio de otro o después de varias jugadas. El maestro podrá:

- Elegir algunas de las cuestiones que observó y considera relevante llevar a la reflexión colectiva.
- Alentar a que los alumnos expliciten las acciones realizadas
- Organizar la interacción de ideas y ofrecer la información necesaria para que avancen en sus conocimientos.
- Destacar y anotar aquello nuevo que ha circulado (una estrategia, una conclusión, un vocabulario específico).
- Plantear un nuevo problema que permita usar lo aprendido.

características para identificar objetos; los números de teléfono, patente del auto, número de la casa, el día de su cumpleaños, etc. Será de gran valor **generar en la sala un espacio de investigación de usos sociales de los números** incluyendo todos aquellos portadores numéricos (calendarios, cinta métrica, folletos publicitarios, controles remotos, teléfonos, páginas de un libro, naipes, etc.) **Los portadores numéricos son herramientas que nos brindan información y nos sirven de referentes, a modo de diccionario, para resolver diversos problemas.**

Es interesante favorecer el uso de esos portadores y recursos numéricos a través de múltiples actividades como: investigar hasta qué número tienen, compararlos, observar cómo están organizados, y utilizarlos para **poder leer y escribir números** que no conocen.

Para que localicen números se pueden proponer situaciones en las que se les dan pistas, por ejemplo: “está entre el 10 y 20 y termina en 6, ¿qué número es?” “¿dónde están todos los números que empiezan con...?” “averiguar cuál es el número que está tapado”.

En el juego de “La lotería”, donde los problemas planteados consisten en la lectura del número y su posterior reconocimiento en el cartón, el cuadro de números podrá funcionar como cuadro control de los números que han salido.

También proponer en algunas ocasiones situaciones como: ¿cómo creen que se escribe un número determinado? Las producciones escritas por los niños serán luego analizadas en el grupo. Del mismo modo se puede plantear: ¿Qué número es éste? ¿Qué podemos hacer para saberlo? Se trata de que trabajen con un amplio sector de la serie numérica para que pongan en acción sus hipótesis, realizando sucesivas aproximaciones en el proceso de construcción del sistema de numeración y de esta manera propiciar el progreso tanto en el conteo de cantidades como en la comparación y producción de escrituras numéricas.

Los juegos con naipes, dados o de recorridos que porten números escritos son también recursos potentes para el trabajo en la comparación de escrituras, tales como, “la guerra” “minigenerala “escaleras” “la más grande gana” “adivino la carta”, etc. En estos juegos es valioso tener a mano para aquellos alumnos que no están muy avanzados en el manejo del sistema de numeración, algún portador numérico conocido a su alcance: (banda numérica, una regla, un pequeño almanaque), entre otros.

El recitado de la serie

Uno de los primeros aprendizajes que logran los niños en relación con lo numérico es el recitado de los números. Desde muy pequeños participan de prácticas sociales en las que usan números y a través de ellas van descubriendo esas leyes internas que organizan el sistema. Por ejemplo, darse cuenta de las recurrencias que se producen en el recitado (veinte, veintiuno, veintidós), continuar el conteo si se le anuncia la

ORIENTACIONES ESPECÍFICAS PARA EL TRABAJO CON LOS CONTENIDOS

Número y sistema de numeración

El abordaje de los contenidos numéricos estará orientado a la enseñanza de las funciones del número, a que los niños comprendan para qué sirven los números y qué problemas nos permiten resolver, así como también a que puedan poner en juego ideas que les permitan comparar, producir e interpretar números escritos. Para ello les propondremos situaciones de conteo, de enumeración, de lectura y escritura de números, de comparación, de reflexión de la serie numérica, otros.

Uso del número en distintos contextos

Antes de ingresar al jardín, los chicos reconocen números cuando se utilizan como etiquetas, códigos o

decena, etc.

Al plantear situaciones para promover la evolución de los niños en este sentido, es importante tener en cuenta que los conocimientos en relación con el recitado que aquí se detallan, no implican para ellos la misma complejidad:

- recitar la serie a partir del uno y detenerse cuando ya no saben más
- recitar desde uno y detenerse en el número que se les pide
- recitar desde uno intercalando palabras (un gatito, dos gatitos, tres gatitos...)
- recitar a partir de un número diferente de uno
- recitar de manera ascendente
- recitar de manera descendente
- recitar desde un número hasta otro acordado

La adquisición de los diferentes conocimientos que implican recitar la serie numérica comienza alrededor de los dos años y exceden el Nivel Inicial. La ampliación de la serie oral está ligada a “decir” números sin poner a los chicos en las dificultades que plantea enumerar objetos (conteo). Si bien saber recitar la serie numérica no es lo mismo que saber contar, el recitado y el conteo son conocimientos que avanzan en interacción.

Algunas propuestas para trabajar el recitado

Muchas canciones y juegos tradicionales utilizan el recitado de la serie numérica. En “La Escondida” el reto consiste en recitar de manera convencional y detenerse en el número acordado.

Otro juego tradicional de ronda es “La Farolera”. Podemos jugar variando el recitado, en lugar de decir cálculos (2 y 2 son 4) se cuente hasta un número determinado, en forma ascendente o descendente.

Otro podría ser una variante del juego “1, 2, 3, Fosforito es”: se juega en un espacio amplio, el maestro se ubica lejos del grupo de niños y cuenta de espaldas al grupo hasta un determinado número (que anticipó a sus alumnos). Mientras recita, los alumnos pueden correr hacia él, al darse vuelta deben permanecer sin moverse, sino vuelven al punto de partida. Gana el primero que logra llegar hasta el docente. Luego, el rol del contador se irá alternando entre los alumnos. Es conveniente grabar o registrar por escrito los recitados para seleccionar aquellos que utilizará luego en una reflexión colectiva.

Inicio en el registro de cantidades a través de marcas y /o números

Se tratará de ofrecerles situaciones **con sentido** en las que los niños deban interpretar o producir escrituras numéricas ya sea en forma convencional o con otros signos construidos por ellos. No se trata de

representar cantidades como un fin en sí mismo, sino como herramientas para resolver problemas. Descubrir qué registrar sirve para comunicar una información, para usar los resultados en otro momento, para recordar una situación ausente.

En algunos casos, estas producciones escritas podrán ser retomadas y consideradas objetos de reflexión.

Podemos proponerles, anotar los resultados de una jugada para luego establecer quién ganó, guardar memoria de una fecha importante porque realizaremos un paseo, escribir una receta para comunicar en casa lo realizado, etc.

Así estas actividades pondrán en juego las diferentes ideas que los niños poseen sobre la organización escrita de los números, confrontarán entre pares diversos modos de resolución que serán punto de partida para ampliar y construir nuevas relaciones.

El número y sus funciones

...Se trata de proponer a los alumnos situaciones didácticas en las que necesiten utilizar los números en diferentes contextos y de esta manera poder aprenderlos. Aprenderlos contando: contar para saber cuántos objetos hay, para comparar colecciones, ... buscándolos e interpretándolos en objetos de uso social en que aparecen –calendarios, números de las casas, páginas de libros y periódicos, centímetros, envases, etc. tratando de entender la función que en ellos cumple y otras veces anotándolos para no olvidarlos.... No proponemos que los niños los aprendan presentándolos de a uno y de acuerdo con el orden que se encuentran en la serie sino a través de problemas para los cuales la utilización de números o procedimientos numéricos constituye una herramienta para resolverlos (Wolman).

Se plantearán en la sala problemas en los que los números y sus diferentes funciones sean herramientas de resolución. La organización de acuerdo a los diferentes usos tiene como único objetivo un análisis que contribuya a las decisiones didácticas del docente.

El número como memoria de la cantidad

Es la función que permiten evocar una cantidad sin que ésta esté presente.

Por ejemplo, si en la hora de la merienda se le pide a un niño que busque la cantidad de cucharitas necesarias para darle una a cada integrante de su grupo podrá realizar diferentes procedimientos. Uno de ellos puede ser que cuente cuántos chicos, además de él, se sientan en su mesa, retenga ese número y vaya a buscar las cucharitas realizando el conteo. En



este caso se ha puesto en juego el aspecto cardinal del número, el número como memoria de la cantidad.

Dentro de las actividades cotidianas, se puede organizar el guardado y posterior control de materiales etiquetando la cantidad de elementos (piezas de un rompecabezas, punzones, pinceles, etc.) El registro de esas cantidades podrán ser convencionales o no (rayitas-cruces). La idea es utilizar los números en contextos reales y descubrir la utilidad de estos registros.

Dentro de esta función encontramos también situaciones de **comparación** entre el cardinal de dos o más colecciones. Plantear a los niños problemas de comparación de colecciones permite establecer relaciones como: “más que”, “menos que”, “mayor que”, “menor que”...

Cuando realizan acciones como: “busco tantas fichas como indica la carta” o “avanzo tantas casillas como indica el dado”, ponen en juego la **comparación de colecciones**. En estos juegos los niños pondrán en acción diferentes procedimientos. Algunos harán **correspondencia término a término** trasladando las fichas cerca del dado, otros utilizarán el **conteo** cuantificando la colección apoyándose en la sucesión ordenada de números y otros identificarán la constelación del dado. Diferentes procedimientos pueden ser utilizados por los niños según el tamaño de la colección a cuantificar.

Plantear problemas que involucren la comparación de cantidades, la determinación del cardinal de una colección de objetos permite que el conteo cobre sentido, además de poner en juego cuestiones esenciales del trabajo matemático como la elaboración de un lenguaje para expresar anticipaciones y la validación de situaciones.

El número como memoria de la posición

Es la función que permite designar una posición dentro de una lista o serie ordenada. Se relaciona con el aspecto ordinal del número que indica el lugar que ocupa un número en la serie.

Podremos plantear situaciones que requieran recordar una posición. Por ejemplo, el empleo de palabras-número para designar los resultados de una carrera: primero, segundo, etc., o determinar el orden del turno en un juego reglado.

También podrán planearse situaciones que requieran ordenar objetos u acciones, registrar ese listado y hasta en ocasiones utilizarlo como control, como por ejemplo la numeración de los libros de la biblioteca, o el cumplimiento del orden de ciertos pasos en la realización de una receta.

En las situaciones que se requiere la determinación de una posición en una serie ordenada de números se pueden utilizar diferentes portadores referenciales como bandas numéricas, calendarios, juegos de recorridos numerados, álbumes de figuritas.

El número como recurso para anticipar resultados

Esta función implica comprender que una cantidad puede resultar de la composición de varias cantidades y que se puede operar sobre los números para anticipar el resultado de una transformación de la cardinalidad.

Las transformaciones se producen al juntar, reunir, agregar, quitar, sacar, partir o repartir colecciones. Algunos ejemplos de situaciones que impliquen transformaciones en una colección:

El docente puede plantear problemas orales que requieran resolver alguna cuestión práctica. Ej. Compré dos audífonos para la sala, si teníamos tres ¿Cuántos tengo en total?

En un juego de recorrido, avanzar tantos lugares como el resultado de dos dados (para ello utilizaremos un dado común y otro modificado con números escritos o de puntos con sólo las caras 1 y 2 o alguna otra transformación. También en algunos juegos de naipes como por ejemplo, “La Guerra Doble” se plantean problemas que implican anticipar el resultado de la reunión de dos cantidades para determinar quién ganó.

Los niños podrán resolver este tipo de problemas desarrollando diferentes procedimientos:

Recontar: contar desde uno.

Sobrecontar: contar teniendo en cuenta el número de una de las colecciones y continuar la enumeración.

También los docentes podrán plantear problemas a través de situaciones de la vida cotidiana que refieran a pérdidas, descuentos, sustracciones. Un juego reglado para trabajar este tipo de problemas puede ser “La Perinola”.

Uso del conteo como herramienta para resolver diferentes situaciones

Contar significa evaluar una cantidad, determinarla y designarla en forma oral, gestual o gráfica. Utilizar la serie numérica en situaciones de enumeración.

Para los niños contar no es una tarea fácil. Los procedimientos de conteo se adquieren lentamente y presentan sus complejidades. Para contar los niños deben aprender:

- recordar la serie ordenada de números.
- corresponder a cada palabra-número un objeto.
- contar todos los objetos y solo una vez cada uno.
- cardinalizar la colección, es decir que el último número mencionado en el conteo remite a cuantos hay en toda la colección.

Algunos juegos reglados para trabajar el conteo:

“Loterías de colores” o “Fichines”: Se juega con un dado de constelación de 1 a 3, otro de color y tableros individuales que tienen diferentes cantidades para ser llenadas.

“Vaciar la canasta”: Cada jugador tratará de juntar la mayor cantidad de tapitas que se encuentra en la canasta. El juego termina cuando se vacía la canasta siendo ganador el que más juntó.

“Llenar el tablero”: Se juega con un dado de constelación de 1 al 6. Se trata de llenar los espacios de la cuadrícula según el tiro de los dados. Gana el primero que la completa.

“La granja”: Es un juego de lotería con pequeñas cantidades y está disponible en jugueterías. Pueden jugar 6 participantes. Cada jugador deberá completar su tablero levantando cartas que contienen diferentes cantidades de elementos (gallinas- conejos- granjeros-vacas-ovejas-chanchos). El primero en llenar su cartón será el ganador.

Juegos de recorrido: con tableros sin numerar o con números (tipo Oca)

Materiales para trabajar el número en la sala

Dados: pueden ser dados comunes de constelación del 1 al 6, dados confeccionados por el docente con constelaciones del 1 al 3 o dados con números escritos.

Naipes: Las cartas españolas son las más usadas, también pueden ser usadas cartas infantiles u otras confeccionadas por el docente con algunas modificaciones.

Recorridos o tableros: pueden adoptar varias formas: rectangular, circular (Juego de la Oca), en forma de cruz con varias salidas. En algunos cada jugador se desplaza por su camino y en otros los jugadores comparten el mismo camino. Todos los juegos de recorridos deben tener indicado el lugar de salida y llegada. Se pueden incluir obstáculos que indiquen, “avanzar un casillero”, “perder un turno”, “retroceder”.

Portadores numéricos: pueden ser bandas numéricas, almanaques, centímetros de costura, etc. Funcionan como un diccionario, un listado de números ordenados al que se puede recurrir cuando se necesite. Parten desde el 1, no se incluye el 0 para evitar confusiones en el conteo espontáneo de los niños y es interesante que, al menos algunos de ellos, superen ampliamente el intervalo numérico que los niños dominan. Se trata de que puedan funcionar como fuente de información.

Para trabajar los contenidos de sistema de numeración y número se plantearán en la sala situaciones de enseñanza que permitan:

Promover el uso de los números para contar, comparar, ordenar y anticipar resultados.

Construir códigos y símbolos para registrar cantidades.

Reconocer y escribir números aproximándose al sistema de numeración escrita.

Iniciarse en la comprensión de las regularidades de la serie numérica oral y escrita.

ESPACIO Y FORMAS GEOMÉTRICAS

EL ESPACIO EN EL NIVEL INICIAL

Pensar la enseñanza del espacio en el Nivel Inicial implica reconocer que la matemática ofrece las herramientas necesarias para estudiar y conceptualizar las relaciones espaciales, así como sus modelos explicativos y teóricos permiten ubicarnos en el medio que nos circunda.

Considerar el espacio como objeto de estudio implica ocuparnos tanto del espacio físico o sensible como del espacio geométrico. El espacio físico es el que “vemos” y “tocamos”, en cambio el espacio geométrico es el conformado por un conjunto de objetos teóricos, de ideas.

Además de la matemática, muchas son las ciencias que se han ocupado del espacio construyendo conceptos y definiciones que les ha permitido comprender mejor su objeto de estudio, así las ciencias sociales estudian la producción social del espacio, y tanto las artísticas como las deportivas lo estudian desde una perspectiva diferente. En las artísticas el espacio constituye el medio de sostén de lenguajes expresivos como la danza, el teatro, las artes plásticas; mientras que en las deportivas su estudio está ligado a objetivos lúdicos o de rendimiento competitivo.

En la vida cotidiana, todos necesitamos utilizar relaciones espaciales para ubicar o manipular objetos en la propia casa o en desplazamientos en el barrio o la ciudad, en la construcción de objetos, en las informaciones espaciales que nos demandan o que recibimos. **Apropiarse del espacio que nos rodea implica poder observar, describir, comunicar, representar y comparar posiciones de los objetos y de las personas como también de sus desplazamientos.**

Estos problemas motorizan la realización de determinadas acciones como: desplazarse, desplazar objetos, construir, fabricar, dibujar y además exige utilizar un lenguaje que le posibilite comunicar posiciones, describir e identificar objetos e indicar movimientos en forma verbal.

Los niños desde que nacen exploran su entorno, construyendo un particular conocimiento espacial. En diversas actividades cotidianas interpretan indicaciones que aluden tanto a sus desplazamientos: “andá a...”, como a ubicar un objeto que se busca: “está en...”. Si bien estos conocimientos son disponibles en los niños, en la sala se enfrentarán con problemas que pondrán en conflicto la referencia del propio cuerpo y les permitirán la construcción de nuevas referencias



que articulen tanto la posición como la localización de objetos.

Algunas propuestas para trabajar los contenidos de espacio

Se tratará entonces de plantear variadas situaciones que hagan movilizar, relativizar y evolucionar las experiencias familiares para que puedan **anticiparse a las acciones concretas, representar espacios, utilizar un lenguaje gráfico y verbal para comunicar posiciones y describir ubicaciones propiciando de este modo la construcción del espacio en forma más rica y significativa.**

Es importante considerar desde la enseñanza, que desde pequeños los niños se mueven en espacios de distintas dimensiones, y son éstas las que determinan distintos modos de conceptualizarlos y regulan las acciones que se realizan. En función de la realidad que viven los niños, son sus experiencias en relación con los tamaños del espacio. Así algunos tienen contacto con espacios grandes porque recorren largas distancias o hacen grandes recorridos para llegar por ejemplo, a la escuela: a caballo, en bicicleta, en colectivo. Otros sin embargo, se orientan en espacios urbanos, barrios o pequeñas ciudades y pueden utilizar puntos de referencia externos a la persona: seguir derecho, doblar hacia, cruzar hacia, está entre; y otros aún siendo muy chicos, manejan con facilidad espacios muy reducidos como una hoja de papel.

Es interesante plantear diversos problemas relativos a distintos tamaños del espacio que pueden abordarse simultáneamente, sin un orden preestablecido. Así por ejemplo, una vuelta a la manzana de la escuela, una salida a una plaza pueden ser ocasiones propicias para determinar puntos de referencias propios de esos lugares: ...está al lado del tobogán,...delante de la hamaca,...enfrente del kiosco. También pueden proponerse algunos juegos, como por ejemplo, "Veo- Veo espacial", "La búsqueda del tesoro" o "La batalla naval" donde los niños deberán emitir mensajes precisos para resolver problemas relacionados con posiciones de objetos y/o personas, como también de sus desplazamientos.

Todas estas son buenas oportunidades para usar algunas referencias propias de esos lugares, comparar distancias, observar y dibujar.

Para contribuir a la ubicación de los niños en el espacio, otro recurso muy valioso son las fotografías, dado que les permiten descubrir relaciones proyectivas en el espacio exterior, relativizar sus posiciones y sus puntos de vista. El tamaño comienza a entenderse como un atributo relativo que depende, entre otros factores, de las acciones y ubicaciones del sujeto. Las fotos les ayudan a descentrarse coordinando distintas acciones. "Si me acerco a un objeto lo veo más grande".

Proponer actividades que involucren a los niños y les brinden oportunidades para imaginar y describir recorridos, anticipar acciones y comunicar posiciones, como por ejemplo: pensar y contar un recorrido antes

de hacerlo, guardar o esconder un objeto explicitando cuál sería el lugar más adecuado, anticipar cómo colocar varios bloques en una construcción para que mantenga el equilibrio, guiar a un compañero para que encuentre un objeto, etc. Dichos problemas favorecen la construcción de un modelo de referencia y la reflexión sobre su entorno.

Como ya hemos dicho, para promover el aprendizaje es esencial, que no sólo se planteen problemas sino también la **discusión** sobre ellos. Si se propone dibujar cierta parte de esos espacios por ejemplo la plaza, se podrán plantear situaciones como: ¿dónde estaba parada Lucía que dibujó el tobogán tan grande? Y en la sala, volver sobre estas producciones, provocando la interacción y la fundamentación de las decisiones tomadas por los niños.

Para propiciar que los niños comuniquen posiciones y recorridos es interesante plantearles que en pequeños grupos planeen el escondite de algún "tesoro" y elaboren los mensajes que sirvan para guiar la búsqueda. Luego se podrá discutir acerca de: ¿Por qué les parece que no lo encontraron?, ¿Dónde estaba?, ¿Qué cambiarían del mensaje para encontrarlo? El tipo de pistas usadas para describir la posición del objeto requieren la construcción de un vocabulario específico que se irá construyendo paulatinamente.

Entre las actividades que favorecen la representación del espacio es interesante proponer a los niños salidas: de la sala al patio, a la plaza u otros lugares del barrio (la casa de un compañero, el kiosco) que les permitan hacer anticipaciones de desplazamientos o posiciones, dibujar planos antes y después del recorrido ubicando los objetos según se encuentren en la realidad.

Los juegos de construcción tienen un gran valor didáctico para abordar los contenidos del eje y son los más apropiados para trabajar con los más chiquitos. En estas propuestas lúdicas, los chicos seleccionan materiales, prueban, apilan, descartan, vuelven a intentar, y explicitan sus ideas. El docente podrá enriquecer estas propuestas planteando nuevos problemas que pongan en juego la anticipación de acciones concretas, la organización espacial de los objetos y el uso de un vocabulario cada vez más preciso.

Los niños más grandes podrán diseñar grupalmente construcciones diversas: esculturas, objetos, maquetas; estas requerirán de la discusión grupal sobre diferentes puntos de vista y de ciertos acuerdos sobre la producción final.

Geometría en el Jardín

Los conocimientos geométricos refieren a las propiedades vinculadas a las formas geométricas (figuras y cuerpos) y requieren de un trabajo intencional y simultáneo acerca de los cuerpos (espacio tridimensional) y de las figuras (espacio bidimensional). Para que dichos conocimientos evolucionen en otros niveles de escolaridad es necesario trabajar desde

lo observable, manipulable y perceptible de modo que se descubran otras relaciones no evidentes o no perceptibles desde los dibujos.

Los problemas geométricos ponen en interacción a un sujeto “matemático” con un medio que ya no es un espacio físico y sus objetos, sino un espacio geométrico que conocemos a través de la representación, acción que nos permite, en su ausencia evocar un objeto. La validez de las situaciones no se establece empíricamente, sino que se apoya en razonamientos que obedecen a las reglas del debate matemático que se irán construyendo durante toda la escolaridad

Los contenidos de geometría se abordarán a través de situaciones que permitan la **exploración** de formas bi y tridimensionales (figuras o cuerpos) e involucren acciones como: **copiar, observar, dictar y representar**. Su estudio puede iniciarse desde los cuerpos o desde las figuras, siempre que no se descuide la relación entre ambos. Es importante considerar esta relación, ya que la huella de un cuerpo es una figura y a su vez, las figuras son las caras de los cuerpos.

Algunas propuestas para trabajar con los contenidos de este eje

Para trabajar con las formas geométricas pueden plantearse situaciones en las que los niños manipulen y comparen los cuerpos y figuras, las representen mediante el sellado o contorneado de cuerpos relacionándolos con las figuras, reconozcan huellas de los cuerpos, utilicen juegos de encastre con formas geométricas, o produzcan mensajes verbales para que sus pares puedan identificar cuerpos o figuras. (Ver documento anexo, tercera propuesta: **Exploración de cuerpos geométricos. Análisis de sus características y propiedades**).

Es esencial que reflexionen sobre situaciones que los lleven a descubrir que algunos cuerpos al proyectarlos, contornearlos o hacer sellados dan diferentes figuras, como el cilindro o la pirámide de base cuadrada, mientras que otros dan la misma figura, como el cubo; que dos figuras pueden formar otra figura compuesta (dos triángulos forman un cuadrado, forman un rectángulo); o que al descomponer figuras se obtienen otras de menor tamaño (de un rectángulo varios cuadrados)

En cuanto a las huellas tendrán oportunidad de descubrir que una misma huella puede pertenecer a cuerpos diferentes (un cuadrado puede ser la huella de un prisma rectangular o de un cubo). Este tipo de actividades favorece en los niños el avance en sus conceptualizaciones, provocando la explicitación, reflexión y validación sobre lo realizado.

Existen juegos en el mercado como “Mr. Sabio” o “Las Formas” que plantean como problemas el reconocimiento de figuras y su ubicación en relación a la configuración dada.

Para que los niños enriquezcan y amplíen estos conocimientos espaciales y geométricos se plantearán en la sala situaciones de enseñanza que

permitan:

- Interpretar, comunicar, describir, reproducir y representar oralmente o gráficamente, posiciones de objetos, personas, trayectos y recorridos.
- Iniciarse en la exploración de los atributos de los cuerpos y figuras para:
 - distinguir algunos cuerpos o figuras de otros a partir de sus características,
 - reproducir cuerpos utilizando diversos materiales.
 - reproducir figuras siguiendo el contorno de moldes;
 - reproducir figuras de lados rectos sobre papel cuadriculado.
 - construir figuras complejas a partir de otras simples.

MEDICIONES Y MEDIDAS

La construcción de los conocimientos relacionados con la medida, supone en los niños un largo proceso y serán esenciales las experiencias, reflexiones, análisis, hipótesis e interacciones que se realicen con ellos, para el logro de conceptualizaciones que evolucionarán luego tanto en la educación primaria como en niveles posteriores.

Cuando decimos por ejemplo “la cinta que compré tiene $\frac{1}{2}$ metro”, “la botella de gaseosa contiene 2,5 litros”, “el bebé pesó al nacer 3 kg.”, o “llegaré en 15 minutos” estamos expresando cantidades, dado que en cada caso utilizamos un número y una unidad de medida y éstas hacen referencia a **cantidades continuas**. Estas unidades se refieren a las magnitudes **longitud, capacidad, peso y tiempo** que son las que se abordarán en este nivel.

Desde pequeños, los niños están en contacto con situaciones que involucran la medida y escuchan expresiones que implican “magnitudes” desde diferentes contextos de uso, “son las diez, es hora de acostarte” “compré tres kilos de...” y emplean frases como: “tengo 5 años”, “mido más que” , “pesa igual que, “¿falta mucho para mi cumple?”

Estas primeras aproximaciones refieren a un particular conocimiento que los niños traen al jardín ligadas a la medición y a las diferentes magnitudes. El jardín brindará oportunidades que otorguen sentido a esta práctica. Los niños avanzarán en sus conocimientos sobre medida ligados a un hacer, a la resolución de problemas de la vida cotidiana. Se propone entonces iniciarlos en la resolución de problemas que involucran la práctica de la medida, analizando las situaciones y características de los objetos.

¿Qué entendemos por medir? El proceso de medir consiste en **comparar** una cantidad dada de longitud, masa, capacidad, volumen con la longitud, masa, capacidad o volumen de otro objeto que se considera como unidad. Es decir que resolver situaciones de



medición, significa determinar el número de veces que una unidad elegida está contenida en otra de la misma magnitud.

Algunas propuestas para trabajar con estos contenidos

Las situaciones para el trabajo con la medida estarán relacionadas con la exploración del entorno ya que se pretende que los niños aprendan el sentido de esta práctica social y amplíen los conocimientos que ya construyeron en su vida cotidiana. Se plantearán problemas que permitan relativizar algunas certezas: "Mi auto es grande" "Santi es alto", en búsqueda de otras relaciones como por ejemplo, "Mi auto es más grande que los que hay en la sala" "Santi es más alto que Juan pero más bajo que Guille"

El uso de instrumentos favorece que los niños se inicien en la práctica social de la medida. Al plantearles situaciones que involucren mediciones es importante promover reflexiones centradas en la observación y discusión acerca del significado de los números que aparecen en los diferentes instrumentos. La variedad de instrumentos a disposición debe estar orientada a que los niños puedan pensar y tomar decisiones acerca de la conveniencia de utilizar uno u otro instrumento, siempre en función de lo que hay que medir. Si tengo que medir el largo del aula ¿qué usare? una regla, pasos, el metro, etc.

Para trabajar intencionalmente la **longitud** en la sala podemos presentar situaciones que impliquen que los niños observen diferentes metros (metro de madera, cinta métrica, centímetro, regla), comparen objetos de igual o mayor longitud, ordenen objetos teniendo en cuenta su longitud o midan objetos y distancias utilizando unidades no convencionales (sogas, lápices, cintas de papel, etc.)

Asimismo es importante proponer situaciones que permitan experiencias con la masa y la capacidad. Así por ejemplo sopesar dos objetos previamente con las manos y luego colocarlos en la balanza para que luego los niños expliquen lo que pasa... "la cajita pesa más que la lata porque ha hecho bajar más el plato", comparar objetos que tengan igual forma pero distinto peso, equilibrar una balanza que tiene una cajita en un plato colocando cuentas o fichas en el otro plato.

En relación con la **capacidad** es interesante que se propongan situaciones en la que cuenten con recipientes con agua o arena para que llenen, vacíen o trasvasen dejándolos que experimenten y puedan comprobar lo anticipado, comparen recipientes de mayor, menor o igual capacidad, comparen recipientes que tienen diferente forma pero la misma capacidad o estimen la capacidad de un recipiente. También se les puede pedir que **verbalicen** y **anticipen** lo que hacen. Por ejemplo ¿Es posible que todo lo que hay en un vaso llene la jarra?, ¿con cuántos vasos lleno una jarra?, etc.

Si bien el **tiempo** es la magnitud más difícil de medir es importante que el docente plantee actividades con la intencionalidad de que ayuden a

construir la noción de tiempo. Así por ejemplo, señalar en un calendario los días de semana que van al jardín, los días que alguien cumple años, contribuye a que los niños vayan situándose en el tiempo. Por otra parte verbalizar estas situaciones como: "¿Cuántos días faltan para...?", "Faltan tres días para que comiencen las vacaciones", "¿Qué hicimos ayer?", "Pasó una semana desde que fuimos al teatro"... son expresiones que permiten medir intervalos de tiempo.

No se trata de plantear tempranamente problemas propios de la medición (unidades convencionales, manejo de equivalencias), sino de relativizar algunas certezas que los niños tienen respecto del uso de la medida y que permitan organizar, sistematizar, enriquecer, ampliar y conceptualizar sus saberes previos.

Para que los niños se apropien de los primeros conocimientos acerca de la medida se propondrán en la sala situaciones de enseñanza que posibiliten:

- Promover el inicio en la práctica social de la medición resolviendo problemas en los cuales la necesidad de medir sea un requisito para su resolución.
- Propiciar un acercamiento de los niños a los instrumentos de medida en contextos sociales de uso: balanzas, metro, vaso medidor, reloj, etc.
- Favorecer la exploración, experimentación, observación y estimación como "modos de hacer" para resolver esos problemas.

EVALUACIÓN

En coherencia con la concepción de evaluación definida en el marco teórico general, evaluar significa valorar, establecer un juicio acerca de algo, juzgar la diferencia entre lo esperado y lo logrado. La evaluación es parte esencial de la planificación docente. Se considera asociada a la comprensión del proceso de aprendizaje matemático del niño, es decir representa un instrumento de seguimiento, y está relacionada con la reflexión sobre la propia práctica docente.

Evaluar en el Nivel Inicial, como en otras instancias educativas, implica reconocer esta práctica como un proceso social, continuo y formativo. Lo que permite repensar y rediseñar las estrategias de enseñanza para continuar el proceso teniendo en cuenta los logros y dificultades encontradas.

La finalidad educativa central de la evaluación consiste en mejorar las decisiones didácticas en relación con el aprendizaje matemático de cada niño. Además de generar las condiciones necesarias para que los mismos avancen en la construcción de los conocimientos matemáticos.

Es preciso tener en cuenta que no sólo los alumnos deben ser evaluados sino también los distintos actores y aspectos integrados en el proceso de enseñanza y de aprendizaje de las matemáticas.

Asimismo todos los momentos de dicho proceso deberán ser objeto de reflexión y análisis.

La evaluación es entendida entonces, como un medio para obtener información y tomar decisiones didácticas sobre el estado de los conocimientos matemáticos de los niños en forma periódica y continua. Estas evaluaciones diagnósticas sirven para precisar un punto de partida, conocer los avances en diferentes momentos del año y permitiendo así planificar la enseñanza teniendo en cuenta los progresos y dificultades de los niños. En este nivel los modos para relevar información son especialmente la observación (en situaciones grupales y en forma individual) y la entrevista.

En relación con el enfoque de este campo de experiencia la evaluación tendrá en cuenta:

- La participación y aporte en las diferentes instancias de trabajo.
- La búsqueda de procedimientos de resolución.
- Resolución de desafíos en grupo, solos, con o sin intervención docente.
- Los conocimientos previos, avances en los mismos y uso en situaciones nuevas.
- Valoración del esfuerzo realizado.
- La relación entre la producción de los alumnos y las decisiones didácticas.

Mediciones y Medida

- Exploración y uso de instrumentos para medir el tiempo, la longitud, la capacidad y el peso en situaciones de la vida cotidiana.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN ESPECÍFICOS

Número y sistema de numeración

- Progresos en el recitado de la serie de números naturales.
- Avances en el uso del conteo como recurso para determinar cuántos elementos hay en una colección.
- Lectura y escritura de números en distintos contextos cotidianos.
- Avances en el uso de los números en su aspecto ordinal tanto en forma oral como escrita.
- La representación gráfica de cantidades como herramienta para resolver problemas.

El espacio y las formas geométricas

- Progresos en la interpretación, comunicación, descripción, y representación tanto oral como gráfica de posiciones de objetos, personas, trayectos y recorridos.
- Avances en el reconocimiento de figuras y cuerpos geométricos.

Inicial

Ciclo Jardín de
Infantes

EDUCACIÓN FÍSICA

FUNDAMENTACIÓN

La acción educativa se contextualiza en una sociedad cambiante, que debe proveer propuestas de enseñanza inclusivas que permitan el desarrollo integral del niño promoviendo la democratización del acceso a los saberes pedagógicos relacionados con la construcción de su propia identidad.

La educación física adquiere relevancia, ya que esta práctica escolar ofrece propuestas de enseñanza orientadas a la apropiación de saberes necesarios para la construcción de vínculos que permiten una mejor relación con su cuerpo, con los demás y con el entorno en que se desenvuelven dentro del contexto socio cultural al que pertenecen.

La educación física tiene por finalidad permitir que cada niño asuma y construya su cuerpo, generando prácticas de enseñanza que le permitan alcanzar una disponibilidad corporal, favoreciendo el desarrollo de las capacidades corporales a través de la enseñanza de sus contenidos. Este desarrollo de capacidades permite al alumno la adquisición de habilidades y progresiva construcción de la disponibilidad motriz apuntando a la apropiación de una competencia motriz. Ser competente motrizmente supone poder resolver adecuadamente un problema motor, acorde a sus posibilidades y limitaciones.

Esta construcción de saberes implica un proceso continuo de reelaboración y reconstrucción a partir de los cambios corporales propios de cada etapa, de las vivencias y del condicionamiento social cultural. Las prácticas deben ser actuales, adecuadas a cada sujeto único, activo y protagonista de su crecimiento y al contexto socio-cultural al que pertenece.

A partir del análisis de las prácticas corporales históricas y socialmente relevantes se rescatan las configuraciones de movimiento más significativas como formas especiales que la educación toma y adecua, organizando los contenidos a enseñar en la escuela, siendo estos en el Nivel Inicial: juego, gimnasia y vida en la naturaleza. Las prácticas escolares promueven a través de la enseñanza de sus contenidos diferentes formas de abordaje y manejo del cuerpo, comprometiendo la totalidad del sujeto. Estos contenidos de la educación física, entonces, son saberes relevantes propios de las prácticas corporales de nuestra sociedad, históricamente reconocidos que forman parte de nuestro capital cultural y, como tales, pueden ser enseñados.

Es indispensable pensar en la actividad física como medio para promover un estilo de vida saludable, contrarrestar el sedentarismo, convertirse así en personas activas, sanas y con una vida de relación favorable con otros y con el medio en que se desenvuelven. La incorporación de prácticas de actividad física desde edades tempranas lleva a

la apropiación de hábitos que apuntan hacia una mejor calidad de vida. Es en esta etapa en donde los aprendizajes deben ser significativos, porque son el primer escalón del trayecto escolar obligatorio, es aquí donde se entrelazan la adquisición, experimentación y el placer propio de la actividad física que apuntan hacia la concientización, valorización y apropiación en etapas subsiguientes.

En síntesis, una educación corporal para toda la vida, en un marco formativo con experiencias que apunten a la construcción de hábitos, valores y actitudes de manera progresiva, promoviendo la autonomía y la realización personal de los alumnos.

PROPÓSITOS

Los propósitos para el Nivel Inicial se toman en cuenta pensando en una Educación Física formadora de hábitos perdurables, entendiendo a este nivel como el inicio de un trayecto escolar obligatorio, en donde la intencionalidad educadora incide en las etapas subsiguientes.

- Que al finalizar el Nivel Inicial los alumnos hayan tenido la posibilidad de vivenciar situaciones que le permitan una mayor disponibilidad corporal, en un marco de creciente autonomía, seguridad, confianza y placer por la actividad física.
- Que al finalizar el Nivel Inicial, los alumnos hayan tenido la posibilidad de experimentar situaciones de enseñanza que le permitan construir los aprendizajes de los contenidos de la Educación Física al:

JUGAR:

- Vivenciando diversas situaciones de juego que le permitan crear y expresarse libremente, a través de prácticas corporales y motrices en relación con otros, con el medio y con los objetos que hay en él.
- Resolviendo problemas que se presentan en los juegos que lo conduzcan hacia actitudes de reciprocidad y cooperación.
- Participando en situaciones lúdicas, creando y aceptando en forma conjunta reglas que apunten al juego en grupo.
- Adecuando sus acciones a las del grupo, generando actitudes de respeto hacia los otros.

HACER GIMNASIA:

- Utilizando los saberes corporales que ha adquirido en diversas situaciones de aprendizaje.
- Percibiendo sus posibilidades y limitaciones y generando actitudes de superación y esfuerzo

- Vivenciando diversas posibilidades de movimiento a través de la exploración, creación y expresión.

ESTAR EN UN MEDIO DISTINTO AL HABITUAL:

- Realizando actividades recreativas en un ámbito diferente con la intención de adquirir hábitos perdurables en relación con el cuidado de sí mismo, de los otros y del medio.
- Poniendo en práctica saberes que le permitan la resolución de problemas que posibiliten la construcción de nuevos aprendizajes.

REALIZAR TODAS LAS ACCIONES ANTERIORES:

- Poniendo en práctica los saberes adquiridos en un marco de valoración por los demás y por el entorno que los rodea.
- Apropiándose de conocimientos y actitudes para la construcción de una relación adecuada con su propio cuerpo, con los otros, en un espacio determinado y en el marco de una sociedad y cultura actuales.

CRITERIOS PARA LA SELECCIÓN DE LOS CONTENIDOS:

“La selección de contenidos representa complejas decisiones teóricas prácticas y políticas, históricas y epistémicas”... “Los contenidos como construcciones sociales, históricas y políticas son la resultante de decisiones conscientes e inconscientes de sujetos particularmente situados”. (Norma Rodríguez en “Los contenidos de la Educación Física”)

El juego, la gimnasia y la vida en la naturaleza son seleccionadas dentro de las configuraciones de movimiento cultural y socialmente significados, porque posibilitan, en Nivel Inicial y en el Nivel Primario, alcanzar los propósitos que la Educación Física se plantea en tanto práctica educativa.

Fueron seleccionados como contenidos, entendidos éstos como recortes del capital cultural con que cuenta la sociedad, porque posibilitan la educación del cuerpo y del movimiento, sin descuidar los planos intelectuales, afectivos, sociales y morales. También por su significancia (implican conocimientos y prácticas específicos que no brinda ni reclama como propias ninguna otra disciplina escolar), y por el hecho de que favorecen el movimiento de integración entre teoría y práctica por parte de los profesores, y porque se pueden articular, tanto entre sí como con

contenidos de otras áreas, en un marco de respeto que evite la subordinación entre unas y otras. Es así como el juego, la gimnasia y la vida en la naturaleza son tradiciones sociales que se toman de nuestra cultura para, debidamente adecuados a la realidad escolar, sean enseñados por los profesores, y que los niños se apropien de este saber de la cultura, en función de su integración y disfrute.

Estos contenidos permiten que las diferentes regiones de nuestra provincia puedan adecuarlos a sus tradiciones como forma de respetar las formas de abordaje que los mismos tienen en la comunidad escolar, correspondiéndose de esta manera con lo que los profesores hacen en sus clases.

Siguiendo a Crisorio y Giles, *“es tan necesario conocer nuestro cuerpo y nuestro movimiento para jugar como jugar para conocer nuestro cuerpo y nuestro movimiento. Construir activamente soluciones a dificultades que se presentan es la única manera de avanzar en el conocimiento tanto de juego como de nuestro cuerpo y nuestro movimiento”*⁸⁵

JUEGO

La Educación Física tiene la función social de habilitar el juego, entendiendo a éste como entramado de saberes que pone en acto un jugador para dar existencia a la actividad juego. Al jugar estos saberes interactúan, se entretajan conformando un formato particular que hace que esa situación sea específica. En cada juego circulan diversos saberes necesarios para sostener el juego. Se constituye de esta manera en una forma cultural que permite la apropiación de saberes propios del jugar y habilitan a los alumnos a convertir en juego lo que se les enseña o utilizar lo que se les enseña en sus juegos. Dentro de las características distintivas de este contenido podemos mencionar:

- Que el juego, es una situación de pura ficción, en él se transforma la realidad, siendo necesario cambiar la lógica de ésta para poder jugar, convirtiéndose, a partir de esto, en propiedad de quien lo juega. Este modo de jugar, es una manera que toma el jugador y que muestra una perspectiva propia en la que el actor del mismo adopta un comportamiento simulado que difiere del comportamiento del cual deriva.
- Que puede ser analizado y comprendido a partir de las formas que adquiere. Posibilitando el rescate y juego de juegos tradicionales, regionales y locales como forma de respetar las costumbres propias de cada lugar, dado que se desarrolla en una cultura, la cual determina la forma

⁸⁵ Crisorio, R. Giles, M. Apuntes para una didáctica de la Educación Física en el tercer ciclo de EGB, pág.4 Buenos Aires, MC Y E, 1999 en Bibliografía del seminario de la Licenciatura Prácticas corporales y educación UNLP

en la que los jugadores se desempeñan cumpliendo distintos roles. La construcción del saber jugar tiene origen en el contacto con los adultos, quienes inicialmente portan nuestra cultura, debe darse un acuerdo entre ellos que asigne a la actividad el carácter de juego o sea denominar a lo que el jugador hace como juego. En la situación de juego se observa entonces simbolización, en tanto representación que se sitúa en la distancia que media entre lo que no es interesante por conocido y lo que, por desconocido, no puede representarse. *“Los niños no pueden jugar con lo que no saben ni con lo que conocen demasiado”*.⁸⁶

- Que la emoción en el juego radica en participar de un reto voluntariamente aceptado, también presente en las acciones cotidianas, sólo que en el juego el jugador tiene la tranquilizadora sensación, siempre que se haya logrado el clima de confianza y permiso necesario, de que nada malo puede pasarle. En el juego, se pueden explorar tranquilamente emociones sabiendo que la situación es ficticia y donde es posible acordar reglas y tener la tranquilidad que se puede jugar todo lo que uno quiera. Puede, de esta manera, permitir el ejercicio de la imaginación, la improvisación, la invención y la expresión creadora.
- Que persigue una ganancia de placer, el placer que da el apropiarse de una situación que en la realidad los afecta como objetos. Cuando el sujeto juega pasa de la pasividad del vivenciar a la actividad del jugar, recreando activamente las situaciones de la realidad, apoderándose de ellas y confiriéndoles un orden propio, distinto del orden de la realidad. Mostrando aquí que el placer de los juegos está dado por el placer de poder, el placer de ser grandes y actuar como los mayores.
- Que mirando al juego desde la perspectiva del jugador, estos son autotélicos, no responden a ningún fin exterior a ellos, se dan en un área de experiencia sin apremios ni sanciones, no persiguen resultados tangibles. Cuando el jugador sabe que la práctica que realiza sirve para algo, que es útil, deja de ser juego, ya que se subordina como medio ante un fin.
- Que permite la inclusión de otros con deseos y voluntad propia a través de la negociación y acuerdo de reglas y con conductas de comunicación, cooperación y oposición.
- Que uno de sus valores está en que permite la apropiación de aprendizajes, ya que hace posible la elaboración e incorporación de

saberes de conocimientos. Permite asimilar la realidad, dado que al utilizar saberes aprendidos con anterioridad, cuando se está jugando, posibilita la apropiación de éstos, los cuales sino continuarían externos a la comprensión de los niños.

“Juego, jugar y saber jugar, muchas veces utilizado indistintamente, adquieren relevancias particulares. Juego pertenece al orden de la práctica, tiene una forma particular que lo diferencia de otras formas de intervención corporal. Jugar pertenece al orden del sujeto y es la forma particular que tiene el estudiante de ponerse en situación de juego. Es una decisión particular y en los juegos grupales, un acuerdo. Saber jugar es poder combinar juegos, inventar nuevos, modificar las reglas cada vez que el juego no puede sostenerse”.⁸⁷

En Educación Física adquieren relevancia el juego motor, pues permite la ejercitación de habilidades, destrezas, posturas, etc. en el plano motor y los juegos reglados motores porque generan un marco para el desarrollo de comportamientos de cooperación y oposición, indispensables para el aprendizaje de saberes tácticos y estratégicos, vistos estos como la capacidad de anticipar y resolver situaciones.

GIMNASIA

A la Educación Física le interesa la educación corporal a través de la gimnasia, dado que ésta permite al niño adquirir saberes de su cuerpo a partir del movimiento, al cual está irremediamente unido. Por ello se torna relevante otorgar protagonismo a la gimnasia, entendida ésta como todo ejercicio o movimiento utilizado sistemática e intencionadamente para mejorar la relación de los alumnos con su cuerpo, su movimiento y con el medio.

Es así entonces, que la gimnasia es una configuración de movimientos, pero se diferencia de las demás por ser una serie de ejercicios sistemáticos de muy distinta procedencia porque mas allá de corregir problemas corporales y motores, posibilita la enseñanza de saberes que permiten el mejoramiento del juego, la danza, el deporte, la vida en el medio natural, etc.

Son sus características:

- Posibilita la selección de actividades y ejercicios para utilizarlos sistemáticamente en el desarrollo y mejoramiento de la relación del alumno con su cuerpo y su movimiento permitiendo que en la escuela se enseñen saberes del cuerpo, de la postura, de las habilidades y destrezas y de las formas de trabajo de las capacidades corporales para construir una relación inteligente con el cuerpo en la práctica.

86 Op. Citada.

87 Mella, J. M. El juego, un contenido inútil, pags. 228 y 229. Estudios críticos de la Educación Física. Ediciones al margen. 2009.

- Contribuye a mejorar el saber corporal a partir de la inclusión de ejercicios y movimientos amplios, creativos, expresivos y variados.
- Se vincula con la salud, en tanto permite el aprendizaje de procedimientos para el desarrollo de capacidades corporales y orgánicas; con la socialización, en tanto posibilita el trabajo con los demás y con lo intelectual y emocional porque habilita la aparición de la expresión, la creatividad y la inventiva en el logro de formas de vincularse corporalmente.

VIDA EN LA NATURALEZA

Desde el área es posible incluir gran variedad de ejercicios y trabajos en el medio para que los alumnos puedan apropiarse de él, lo cual implicará conocerlo, aprender a desempeñarse en él, desarrollar habilidades para hacerlo más placentero y agradable, favoreciendo también el contacto desde el punto de vista social, contribuyendo de esta forma a la adquisición de saberes que permitan autonomía y a mejorar la convivencia con otros, dado que la mayoría de las acciones requieren la resolución de situaciones que demandan la cooperación de los integrantes del grupo .

La vida en la naturaleza es entonces una configuración de movimientos que se desarrolla en un medio distinto al habitual en donde se ponen en juego los saberes propios de esta práctica como así también los adquiridos de otras configuraciones con sus respectivos contenidos (gimnasia, juego). Dadas las características propias de este medio distinto al habitual se genera un nivel de incertidumbre mayor al de los otros ejes, ya que los diferentes ambientes en que se llevan a cabo estas prácticas ofrecen otras posibilidades.

A partir de esto, los alumnos pueden tener experiencias que les permitan relacionarse con los demás, integrándose en un grupo, siendo esto favorecido por la duración mayor que suelen tener estas actividades y por el hecho de que se desarrollan en un ámbito muy diferente al habitual, en el cual la resolución de tareas grupales adquieren una importancia fundamental.

CONTENIDOS

JUEGO

Realizar prácticas que incluyan:

- Fortalecimiento de actitudes de cooperación y colaboración en los juegos.
- Participación en juegos grupales e individuales. Juego simbólico. Juego con y sin

elementos. Juego con refugios.

- Participación en la invención de juegos.
- Participación en juegos tradicionales. Recuperación de juegos infantiles, regionales y populares.
- Comprensión y elaboración de reglas en los juegos. Aceptación de reglas preestablecidas. Acuerdos en los juegos.
- Aplicación de nociones espaciales, temporales y objetales en los juegos.
- Reconocimiento y valoración del compañero como partícipe necesario.
- Planteo, reconocimiento y solución de problemas motrices en los juegos.
- Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, coordinación y equilibrio en habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros.
- Ejercitación de habilidades motoras básicas en situaciones ludo motrices.
- Diferenciación del compañero y el oponente en los juegos motores. Ajuste de habilidades y destrezas a los requerimientos de situaciones cambiantes del entorno y de las acciones de los compañeros.
- Aplicación de habilidades motoras ligadas a la coordinación viso-motora en los juegos.
- Aplicación de habilidades ligadas a la coordinación dinámica general en los juegos.
- Juegos de expresión y comunicación.
- Exploración de formas de ayuda y cuidado entre compañeros.

GIMNASIA

- El espacio del cuerpo, el espacio próximo, el espacio total y parcial.
- Orientación de las acciones en el espacio y el tiempo. Acciones con ajuste motor al espacio y al tiempo, y a los objetos que lo rodean (adentro-afuera, adelante-atrás, etc.), distintos desplazamientos sobre rectas, curvas, etc.
- Conocimiento y cuidado del propio cuerpo y el de los otros.
- Reconocimiento de las distintas partes

del cuerpo en reposo y actividad.

- Conocimiento y empleo de actitudes posturales habituales.
- Diferenciación de posturas corporales convenientes e inconvenientes con respecto al cuerpo propio.
- Experimentación y reconocimiento de posturas adecuadas.
- Utilización de capacidades corporales en las acciones motoras.
- Reconocimiento de los cambios del cuerpo en reposo y en actividad: ritmos cardiacos y respiratorios.
- Reconocimiento de la predominancia lateral en diversas acciones motrices.
- Ejercitación de habilidades motoras con implicancia de la coordinación dinámica general como saltar, correr, rolar, trepar, transportar..., etc.: Su experimentación y exploración con distintos objetos, en distintos espacios, superficies y planos.
- Adquisición progresiva de distintas formas de saltos: profundidad, largo y alto.
- Ejercitación de habilidades motoras que impliquen la coordinación segmentaria como empujar, traccionar, equilibrarse, suspenderse y balancearse. Su experimentación y exploración con distintos objetos, en distintos espacios, superficies y planos.
- Adquisición progresiva de formas de rodadas y rolidos. Control y coordinación de apoyos con elevación de tronco e impulso de pies (conejo, potrillo, etc.).
- Control corporal en las distintas formas de equilibración y reequilibración.
- Ejercitación de habilidades motoras ligadas a la coordinación viso-motora como lanzar, recepcionar, patear, driblear. Su exploración y experimentación con distintos objetos, superficies y planos.
- Exploración de movimientos corporales con y sin objetos con intención expresiva.
- Cuidado del cuerpo propio y el de los otros en la realización de las distintas actividades.
- Utilización del pulso, compás y acento en las habilidades motoras básicas.
- Tensión y relajación global y segmentaria.

VIDA EN LA NATURALEZA

- Participación en actividades recreativas en un medio distinto al habitual.
- Práctica de habilidades motoras adquiridas en el transcurso de las clases de Educación Física en un medio distinto al habitual.
- Apropiación de hábitos saludables con respecto al cuidado de sí mismo, de los demás y del entorno que lo rodea.
- Empleo de habilidades básicas en juegos relacionados con las formas de vida al aire libre.
- Práctica de resolución cooperativa de tareas en medio distinto al habitual.

ORIENTACIONES PARA LA ENSEÑANZA

Para que el profesor pueda intervenir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje y contribuir al logro de la competencia motriz en sus alumnos, debe ser capaz de identificar las características evolutivas de los niños en las diferentes etapas del proceso, así como también las diferencias particulares, diversidad de posibilidades y limitaciones corporales de cada alumno según el contexto del que proviene.

JUEGO

- En este eje se busca re significar el sentido del juego y sus aportes para el desarrollo motor. La importancia del mismo radica en el modo, es decir en cómo se juega y cómo el juego contribuye a que los niños construyan juegos, creando y disfrutando.
- Una práctica de juegos puede ser enriquecida por variables expresadas por los alumnos. A partir de una situación inicial, se podría intervenir tratando de que el juego evolucione en dirección hacia el desarrollo de otros contenidos. Es importante ofrecer el tiempo para la resolución de un problema planteado apuntando hacia la conquista de la autonomía por parte del alumno. El profesor debe proponer juegos que inciten hacia la exploración y búsqueda de nuevas acciones motrices.
- El profesor debe proponer juegos que presenten cada vez mayor grado de complejidad, pero sin descuidar la presencia del interés que despierta el jugar a un juego ya conocido.
- Para jugar un juego es fundamental, por parte del profesor, brindar una base de



permiso y confianza a sus alumnos, éstos deben estar seguros que nada malo puede pasar porque están jugando, pero al mismo tiempo necesitan ese permiso para poder expresarse libremente.

- La integración de los padres en algunas situaciones de juego puede resultar beneficiosa para la inserción del niño en el entorno escolar.
- Es fundamental diferenciar la acción docente entre el Nivel Inicial y Primario, cada etapa tiene su especificidad, y también cada ciclo de cada nivel su particularidad.

GIMNASIA

- Se debe reconocer y valorar el rol protagónico del alumno, como sujeto único, activo, con sus posibilidades y limitaciones, capaz de resolver por sí mismo problemas motores acordes a su etapa evolutiva.
- Reconocer la importancia de la práctica variada para mantener la motivación de los actores, mayor variabilidad, mayores serán las respuestas dadas.
- Cada profesor selecciona y organiza su tarea acorde al contexto en donde se desarrolle, pero se debe atender a la diversidad, entendiendo ésta como la mayor o menor necesidad de asistencia que el alumno requiere, según el contexto en donde vive, saberes previos, edad, posibilidades y limitaciones personales.
- La observación de las conductas de los alumnos en las prácticas permite registrar aspectos como por ejemplo, diferencias individuales en las habilidades motrices. Pero, es importante relacionar el desenvolvimiento motriz con otros componentes de índole actitudinal (integración, participación, autonomía, etc.).
- Las actividades a desarrollar deben surgir a partir de los intereses de los alumnos, es básico estar atento a los disparadores que surgen en las prácticas y canalizarlos en prácticas significativas.

VIDA EN LA NATURALEZA

- Propiciar que los contenidos de otros ejes se relacionen con los abordajes en este eje, sin que se pierda la especificidad ni la intencionalidad en la práctica.
- Tener en cuenta las experiencias de vida de los alumnos, sus intereses, necesidades, sus ganas de participar de nuevos desafíos

en un medio no habitual, respetando sus ganas de probar, de explorar, de moverse e interactuar con otros.

- Promover actividades y juegos en un medio distinto al habitual que permitan avanzar en la adquisición de nuevas habilidades motoras.

A partir de las propuestas didácticas adecuadas que ofrezca el docente es esperable que se logre la apropiación de los contenidos, enriqueciendo progresivamente las posibilidades motrices del estudiante en relación con su propio cuerpo, el de los demás, y en su contexto particular. Por lo tanto es imprescindible tener previsto en la planificación qué es lo que se va a enseñar en cada momento del proceso. Se debe respetar la individualidad de cada niño, teniendo en cuenta el nivel de complejidad de las situaciones problema que se presenten para cada alumno y para cada grupo de alumnos, sin olvidarse que las propuestas deben representar nuevos desafíos, pero posibles de vencer.

El ciclo Jardín de Infantes abarca edades comprendidas entre los 3 y 5 años (siendo esta última el primer escalón del trayecto escolar obligatorio). Los contenidos se relacionan directamente con la trayectoria de cada alumno, la cual se inicia en el momento de su ingreso al Jardín, por lo tanto la referencia a edades es sólo para una orientación general para organizar la tarea. Cada momento de aprendizaje es único, individual y en un contexto determinado.

El docente es a la vez organizador de la tarea a enseñar, mediador cultural y acompañante afectivo lo que permite la creación de vínculos de confianza y respeto en el proceso de aprendizaje. Toda apropiación de conocimientos en esta etapa temprana incidirá en etapas posteriores, siendo los 5 años la etapa del “yo puedo”, en la que el proceso de maduración permite al niño desplegar un abanico infinito de posibilidades en lo que respecta a sus acciones corporales.

Cada niño tiene su propio tiempo y momento para la adquisición de nuevos aprendizajes, pero podemos decir que en el Nivel Inicial, en las clases de Educación Física básicamente el alumno desarrolla su comportamiento autónomo, conoce y explora el espacio que lo rodea y socializa y se expresa libremente con sus pares, pero seleccionamos y organizamos los contenidos en 3, 4 y 5 años para facilitar la organización de la tarea.

Sala de tres años

Docente

- Brindar ayuda
- Estimular sus ejecuciones realizadas bajo su propio esfuerzo.
- Brindar seguridad sin excesiva directividad.
- Brindar contexto alegre, cálido, afectuoso y estimulador

- Resolver situaciones cotidianas
- Límite entre edad temprana y edad escolar.
- Se alimentan sus construcciones hacia una formación corporal y motriz.
- Practicas esencialmente lúdicas.

Alumno

- Espontaneidad.
- Creatividad.
- Autonomía.
- Capacidad de comprensión cada vez mayor.
- Aumento del desarrollo de la orientación.
- Etapa de "despliegue corporal"

Actividades Motrices

"Etapa de explosión motriz"

- Tareas que hagan referencia a partes de su cuerpo, totales o segmentarias.
- Adquirirán mayor significación a la carrera y al salto, se agrega la fase de vuelo.
- Lanzan con una y dos manos (con escasa direccionalidad).
- Se desplazan en cuadrupedia, raptan, ruedan, pueden hacer role.
- Saltan con ambas piernas.
- Manipulan y se desplazan.
- Direccionan su hacer motor hacia formas de movimiento enmarcadas en reglas comunes acordadas por el grupo de pertenencia.
- Controla y consolida habilidades motoras adquiridas.
- Reconoce partes del cuerpo y para sí mismo y en los otros.

JUEGO

- Egocéntrico.
- Paralelo.
- No conoce reglas.
- Juego simbólico (donde canaliza sus fantasías).
- Juegos masivos con distintos roles.

Este campo favorece la construcción de la corporalidad del alumno, se enriquecen sus posibilidades motrices, se hacen presentes la exploración, el descubrimiento, la creatividad, al reconocimiento de su cuerpo y al de los demás.

Es fundamental en esta etapa desarrollar dentro de las actividades lúdico-motoras acciones con acento en lo postural, ya que la formación del arco del pie o la correcta alineación de la columna tienen una fase sensible en esta edad.

Sala de cuatro años

Docente

- Propiciar situaciones para resolver motrizmente.
- Brindar situaciones esencialmente lúdicas.
- Direccionar dejando amplio margen a la participación y resolución individual y grupal.

"Etapas socio motriz"

- Gran capacidad de comprensión.
- Apropiación de reglas y hábitos comunes.
- Consolidación motora.

Alumno

- Individualidad.
- Identidad motriz.
- Consolidación de conductas motoras.
- Accionar más complejo, más seguro de sí mismo.
- En permanente búsqueda de aprobación del entorno.

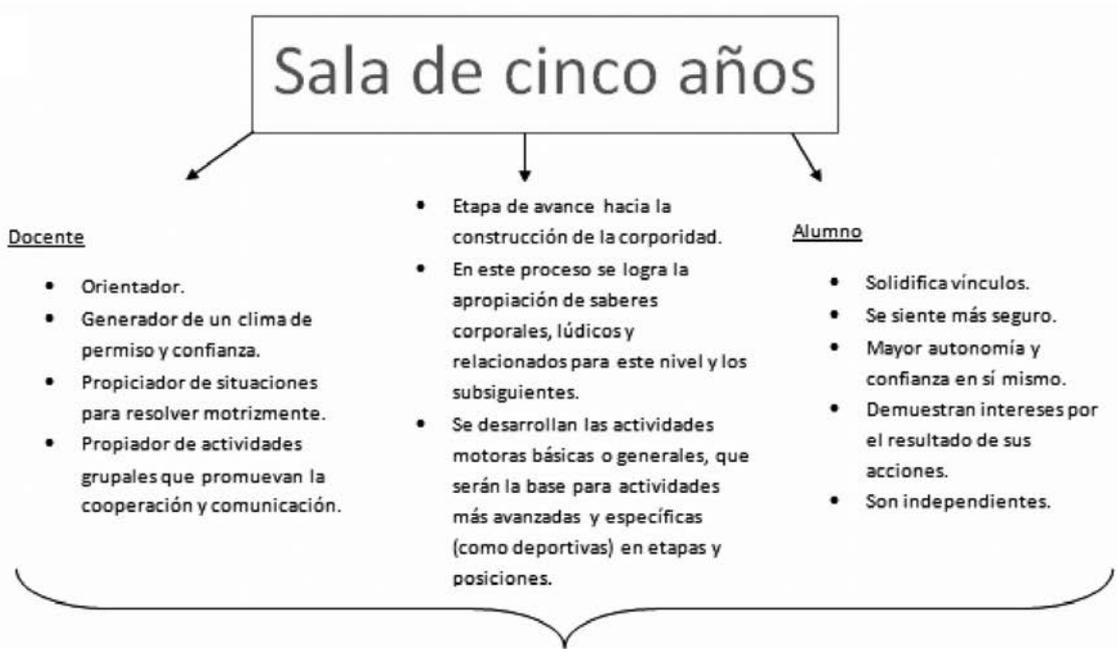
Actividades Motrices

Automatiza sus posibilidades motrices que son la base de futuras adquisiciones motoras.

- Se multiplican y potencian sus posibilidades motoras, cognitivas y sociales.
- Controla el equilibrio.
- Domina los movimientos del cuerpo.
- Disfruta corriendo, saltando, trepando, girando, bailando.
- Corre de puntillas, salta en un pie, gira, se balancea, trepa, salta lateralmente, rueda.
- Reconoce partes del cuerpo y de los demás.
- Posee fuerza, soltura, flexibilidad en el uso de las piernas: esquiva y frena, salta en profundidad, coordina carrera y salto.
- Lanza con dirección, hace puntería y emboque.
- Corre y patea.
- Afianza su coordinación visio-motora.
- Corre con velocidad, puede detenerse y cambiar de dirección, camina hacia atrás, camina con objetos sobre su cabeza.

JUEGO

- Respetar normas en los juegos.
- Respetar turnos y ubicaciones en los juegos.
- Juega con otros
- Le gustan los juegos de imitación, refugios, juegos de persecución, y puede asumir cualquier rol en los mismos. Juegos sencillos con pelotas



Gran desarrollo cognitivo, que permite al enriquecimiento de la orientación espacio-tiempo, lateralidad y formación del esquema corporal.

Las actividades de solidaridad, cooperación, la adaptación de reglas comunes, la búsqueda de soluciones a problemas motrices en un marco de complejos, acuerdo y respeto. Propician un desarrollo sociomotor acorde a las necesidades del alumno del nivel inicial, adaptando hábitos y disposiciones necesarias para las etapas subsiguientes.

Actividades Motrices

"Puede hacer lo que desee" "Etapa del yo puedo"

- Puede hacer lo que sea dentro de sus fuerzas y posibilidades.
- Domina todo tipo de actividades motrices: patina, escala, salta desde alturas, trepa obstáculos, se desliza por pendientes elevadas, mantiene el equilibrio pasando por superficies altas y estrechas.
- Realizan actividades vinculadas a habilidades pre-deportivas en relación al ciclismo, natación, etc.
- Sus movimientos son seguros y económicos.
- Tienen dominancia lateral: usan permanentemente mi lado hábil.



- Participan en actividades grupales con mucho entusiasmo
- Se concentran en los juegos.
- Hacen imitaciones.
- Establecen reglas.
- Aceptan opiniones, le gustan los desafíos.
- Participan de actividades en el medio natural con mucho interés, propiciando la sensibilización de los mismos con respecto al cuidado del entorno.



EVALUACIÓN

Es una instancia valorativa que no sólo contribuye al seguimiento de los aprendizajes progresivos y sistemáticos de los alumnos, sino que también facilita la elaboración de la planificación del docente; apuntando a ajustar la práctica del docente y mejorar la acción educadora.

La evaluación en Educación Física permite no solo apreciar los progresos individuales de los alumnos, sino también grupales, observar sus posibilidades para resolver problemas en distintas situaciones; y a partir de estos elementos el docente puede proponer actividades cada vez más complejas según las respuestas de los alumnos.

Es muy importante observar y diferenciar cuáles son las habilidades que los niños ya poseen antes de comenzar la etapa escolar y cuáles son producto del resultado de la enseñanza planificada por el docente, puesto que se evaluarán aspectos que se trabajaron en las clases de Educación Física.

¿QUÉ EVALUAMOS?

El enriquecimiento progresivo de la motricidad de los alumnos, tomando en consideración sus acciones con respecto a los otros, sus estrategias para resolver problemas, los vínculos que establece, dentro de un proceso continuo de aciertos y errores de logros y dificultades a vencer.

¿Qué hace? ¿Cómo lo hace? ¿Con quién o quiénes? ¿Cómo resolvió un problema planteado? ¿Cómo se desenvuelve en el entorno, con los materiales? etc.

Se evalúa constantemente para adecuar, reorganizar y modificar o no las propuestas de enseñanza; en un ambiente que refleje cotidianidad, y en un marco de confianza y seguridad.

Teniendo en cuenta los Propósitos anteriormente expresados, consideramos los siguientes criterios al evaluar:

JUEGO

Utilizar habilidades corporales adquiridas en las prácticas en distintas situaciones de juego.

Desenvolverse con confianza en diversas situaciones de juego diferenciando su rol y el de los demás.

Realizar prácticas cooperativas en distintas situaciones de juego.

Participar en situaciones lúdicas respetando las producciones de sus compañeros.

Elaborar, comprender y respetar las reglas y acuerdos establecidos en los juegos.

GIMNASIA

Utilizar habilidades corporales que ha adquirido en el transcurso de las prácticas:

- desenvolviéndose con seguridad y confianza.
- ajustando sus acciones al espacio, tiempo y objetos.

- conociendo y respetando su cuerpo y sus posibilidades y las de los otros.

Realizar prácticas motrices generando acciones de superación y esfuerzo por sí mismo.

Utilizar diversas habilidades corporales básicas en actividades expresivas generando producciones propias.

VIDA EN LA NATURALEZA

Utilizar habilidades corporales adquiridas en las prácticas en un medio diferente al habitual

Ser respetuoso con el otro y con el medio en que se desenvuelve

Realizar prácticas cooperativas en la resolución de problemas.

Inicial

Bibliografía

1. BIBLIOGRAFÍA GENERAL

ABUCHEDID, Patricia y FERNÁNDEZ, Delia Alejandra. Sala de un año: pasito a paso... los nenes aprenden jugando. Buenos Aires: Puerto Creativo, 2009

AMIAR, M. y otros. Proyectos con literatura recorridos con fantasía. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2010

ARIES, Phillipe. La infancia. Revista de Educación. 1986, no. 281

BAQUERO, Ricardo y NARODOSKY, Mariano. Escuela y construcción de la Infancia. ¿Existe la infancia? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. 1994, Año III, no. 4

BETANCUR, Lilián. La participación de los padres en el jardín maternal. Trabajo de investigación. Uruguay: Universidad Católica de Uruguay, 1998

BERDICHEVSKY, Patricia. Primeras huellas, el lenguaje plástico visual en el jardín maternal. Rosario: Homo Sapiens, 2009

BRUNER, G. Realidad mental y mundos posibles. España: Gedisa, 1988

CAMELS, Daniel. El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza. Buenos Aires: FLACSO, 2009

CARLI, Sandra. Figuras de la historia reciente. El Monitor de la Educación. 2006/2007, N° 10, p. 33-35

CASTILLEJO, Brull J. y otros. El currículum en la escuela infantil. Buenos Aires: Santillana, 1989

DE ALBA, A. Currículum, crisis, mitos y perspectivas. Buenos Aires: Dávila, 1997

DELORS, Juan. La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO, 1993

DUPRAT, H., MALAJOVICH, A. y ESTRIL. Hacia el jardín maternal. Dilemas, propuestas. Buenos Aires: Búsqueda, 1984

DUSSEL, Inés. La escuela y las nuevas alfabetizaciones. Entrevista. El Monitor de la Educación. 2007, no. 13, p. 26-32

DUSSEL, Inés y SOUTHWELL, Myriam. Las infancias hoy. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. El Monitor de la Educación. 2006/2007

..... Infancias. Preservar el tiempo de infancias. El Monitor de la Educación. 2009, no. 22, 25-27

..... Ser docente hoy. La docencia y la responsabilidad político-pedagógica. El Monitor de la Educación. 2010, no. 25, p. 26-29

EDELSTEIN, Gloria y otros. Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. México: Paidós, 1996. (Corrientes Didácticas Contemporáneas). p. 75-90

FERNÁNDEZ ROBLES, S. Puntapié Inicial: sala de dos y tres años y ahora... el mundo. Buenos Aires: Oriente, 1996

FLACSO. Clase No. 3 Consideraciones sobre el Currículum y las prácticas escolares. Postgrado Virtual

Currículum y prácticas escolares en contexto. Buenos Aires: FLACSO, 2002

GERSTENHABER, C. Educar y cuidar dos términos inseparables. Novedades Educativas. 1998, no. 5.

GOLDSCHMIED, E. y JACKSON, S. La educación infantil de 0 a 3 años. Madrid: Morata, 2000

HARF, R. y otros. Nivel Inicial: aportes para una didáctica. Buenos Aires: El Ateneo, 1996

JARDÍN Maternal. Hacia una institución respetuosa de la infancia. Buenos Aires: Novedades Educativas, [ca. 2000]. (0 a 5 la educación en los primeros años)

HURF, Ruth. El sentido de la alfabetización en el nivel inicial. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

IMÁGENES cristalizadas. Las familias de hoy y las expectativas de la escuela. La educación en nuestras manos. 2005, no. 73

KNAPP, M. La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno. Madrid: Paidós, 1982

EL PERÍODO de iniciación. Organizando los primeros días de clase. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003. (0 a 5 la educación en los primeros años; 20)

MALAJOVICH, Ana (comp.). Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós, 2000

MAREY, Irma y FARINATI, Marta. Reflexiones sobre Jardín Maternal. Buenos Aires: Nueva Visión, 1987

MINO, A., DE BURATTI, Ma. y RAGO DE BUSQUET, D. Un recorrido psicopedagógico del Jardín Maternal. Entre el deber hacer y el deseo de ser. Buenos Aires: Magisterio Del Río de La Plata, [ca. 199?]

MINZI, Viviana. Algo más que un juego de niños. El Monitor de la Educación. 2009, no.22, p. 28-30

MOREJÓN, Sonia Rosa. Acto de enseñar. Primera versión. [S.l.]: [s.n.], 2009

..... Documento de Evaluación para el Diseño Curricular. [S.l.]: [s.n.], 2009

..... Enseñanza, Aprendizaje: el sujeto del aprendizaje. [S.l.]: [s.n.], 2009

MOREAU DE LINARES, Lucía y WINDLER, Rosa. Teorías del aprendizaje y enfoques sobre el desarrollo infantil: su implicancia en la elaboración curricular. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

MOREAU DE LINARES L., MALAJOVICH A. y DE LEÓN, A. Pensando la educación infantil. La sala de bebés. Buenos Aires: Octaedro, 2001

MOREAU DE LINARES, Lucía. El Jardín Maternal. Entre la intuición y el saber. Buenos Aires: Paidós, 1993

MOREAU DE LINARES, Lucía y PILTRUK, Laura. Jardín Maternal III. Un desafío a favor de la infancia. Buenos Aires: Novedades Educativas, [ca. 2000]. (0 a 5 la educación en los primeros años)

Niños, padres y maestros, hoy. El Monitor de la Educación. 2006/2007, no. 10, p. 28-32

ORIGLIO, Fabrizio. Los niños y la música: la enseñanza musical con niños de cero a dos años. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999

PENCHANSKY DE BOSCH y otros. El nivel inicial.



Estructuración, orientaciones para la práctica. Buenos Aires: Colihue, 1997

PERRICONI, Graciela y DIGISTANI, Emilia. Los niños tienen la palabra: desde la adquisición de la lengua materna hasta el disfrute literario. Rosario: Homo Sapiens, 2008

PITLUK, Laura. Educar en el Jardín Maternal. Enseñar y aprender de 0 a 3 años. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007

PITLUK, Laura y LIBEDINSKY, Ana. La valoración de la primera infancia y su futuro. Reflexiones acerca del rol docente. Buenos Aires: Novedades Educativas, [ca. 2000]. (0 a 5 la educación en los primeros años; 47)

PITLUK, Laura y VIGIL, Daniel. Infancia, lengua y literatura: aproximaciones desde el primer día. Buenos Aires: Novedades Educativas, [ca. 2000]. (0 a 5 la educación en los primeros años; 47)

POGGIO, María Eugenia. Alfabetización en el nivel inicial. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

REBAGLIATI, María Silvia. Infancias, sujetos y familias en la educación inicial. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

REDONDO, Patricia. Despertar en los niños la palabra.... El Monitor de la Educación. 2009, no. 22, p. 37-40

REMEDÍ, Vicente Eduardo. Construcción de la estructura metodológica. EN Aportaciones a la didáctica de la educación superior. México: UNAM, 1978

ROGOFF, Bárbara. Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Buenos Aires: Paidós, 1993

RUTINAS y rituales en la educación infantil. Cómo se organiza la vida cotidiana. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2003. (0 a 5 la educación en los primeros años)

SARLÉ, P. Juego y aprendizaje escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001

----- . Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Buenos Aires: Paidós, 2006

SARLÉ, P. (coord.). Lo importante es jugar... cómo entra el juego en la escuela. Rosario: Homo Sapiens, 2010

SOTO, Claudia y VIOLANTE, Rosa. Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2008

SOTO, Claudia y VIOLANTE, Rosa (comp.). En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Buenos Aires: Paidós, 2005

SPAKOWSKY, Elisa. Prácticas Pedagógicas de evaluación en el Nivel inicial. Rosario: Homo Sapiens, 2011

TANTE FANFANI, Emilio. Particularidades del oficio de enseñar. El Monitor de la Educación. 2010

TERIGI, Flavio. Políticas de reconocimiento y currículum en el nivel inicial. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

VIOLANTE, Rosa y SOTO, Claudia Alicia. Didáctica de la Educación Inicial: los pilares. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

----- . Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la Educación Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación; Instituto Nacional de Formación Docente, 2010

VIOLANTE, R. y SOTO, C. Los contenidos de la enseñanza en el Jardín Maternal. Informe final de Investigación. Buenos Aires: CONICET; Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, 2001

ZABALZA BERAZA, Miguel. Educación Infantil o Políticas de infancia. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)

2. BIBLIOGRAFÍA POR CAMPOS

Juego

BRAILOVSKY, Daniel. Cultura escolar y cultura lúdica: notas sobre un encuentro posible. Apuntes sobre educación, artes y humanidades. 2011. Año 2, no. 2.

FLACSO. Educación inicial y primera infancia. Postrad Virtual: Taller Juguetes, Infancia y Cultura. [S.l.]: FLACSO, 2009

SARLÉ, Patricia y otros El juego en el nivel inicial: Fundamentos y reflexiones en torno a su enseñanza. [S.l.]: OEI-UNICEF, 2010

WINNICOTT. Realidad y Juego. Barcelona: Gedisa, 1979

ZELMANOVICH, Perla. Educación Inicial: estudios y prácticas. Cuando el orden de los factores no altera el producto. [S.l.]: OMEP, 2011

Constr. Ciudadanía, Amb. Soc, Nat y Tec.

AISENBERG, B. y ALDEROQUI, S. Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998

AZZERBONI, Delia R. (coord.). Currículum abierto y propuestas didácticas en educación infantil. Buenos Aires: Novedades educativas, 2004

BENEJAM, Pilar. La oportunidad de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. Revista Iber. 1999, Año VI, no. 21

CANDIA, María René. La organización de situaciones de enseñanza. Buenos Aires: Novedades educativas, 2007. (0 a 5 la Educación en los Primeros Años; 65)

----- . La planificación en educación infantil. Buenos Aires: Novedades educativas, 2011. (0 a 5, La Educación en los Primeros Años; 81)

CURTIS, H. y BARNES, N. S. Biología. 3a ed.. Buenos

- Aires: Médica Panamericana, 1997
- CWI, Mario y SERAFINI, Gabriel. Tecnología. Procesos Productivos. Buenos Aires: Prociencia, 2000
- DELVAL, Juan. La representación infantil del mundo social. EN TURIEL, E, ENESCO, I. y LINAZA, J. (comp.). El mundo social en la mente infantil. Madrid: Alianza, 1989
- FALABELLA, I., MILLAN, M., PUÑALEF, D. y SARDINA, A. Aportes de los pueblos originarios a la educación en el Bicentenario. Herramientas pedagógico-didácticas para crear contextos Pluriculturales en el Aula. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Nutram Neyen, 2010
- FOUREZ, Gerard. Alfabetización científica y tecnológica. Buenos Aires: Colihue, 1998
- FRABBONI, F., GALLETI, A. y SAVORELLI, C. El primer abecedario: el ambiente. Barcelona: Fontanella, 1980
- FUMAGALLI, Laura. El desafío de enseñar ciencias naturales. Buenos Aires: Troquel, 1993. (FLACSO Acción)
- GENNUSO, Gustavo. Educación Tecnológica en el Nivel Inicial: ¿una propuesta posible? Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001. (0 a 5, la educación en los primeros años; 32)
- GORIS, Beatriz. Las Ciencias Sociales en el Jardín de Infantes. Unidades didácticas y proyectos. Rosario: Homo Sapiens, 2006
- HARF, R. y otros. ¿Qué pasa con el juego en la sala de Educación Inicial? Buenos Aires: Hola Chicos, 2006
- KAUFMAN, Miriam y FUMAGALLI, Laura. Enseñanza de las Ciencias. Buenos Aires: Paidós, 2001
-
- Enseñar Ciencias Naturales. Reflexiones y Propuestas Didácticas. Buenos Aires: Paidós Educador, 2008
- KAUFMANN, Verónica, SERAFINI, Claudia y SERULNICOFF, Adriana. El ambiente social y natural en el Jardín de Infantes. Propuestas didácticas para las salas de 3, 4 y 5 años. Buenos Aires: Hola Chicos, 2005
- MANDÓN, María, MARPEGÁN, Carlos y PINTOS, Juan Carlos. El Placer de Enseñar Tecnología: actividades de aula para docentes inquietos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005
- MANDÓN, María y MARPEGÁN, Carlos. Tecnología en la Educación Inicial: nuevos y viejos escenarios. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001. (0 a 5, la educación en los primeros años; 32)
- MARPEGÁN, Carlos. Didáctica de la Educación Tecnológica: articulando fines con métodos de enseñanza. Novedades Educativas. 2004. No. 163
- MARPEGÁN, C. y TOSO, A. La resolución de problemas. Novedades Educativas. 2006, 187
- PALOU DE MATÉ, C., y otros. Enseñar y evaluar. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue, 2001
- SARTORI, G.. Homo Videns. La sociedad teledirigida. España: Taurus, 1997
- SIEDE, ISABELINO A. (coord.). Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: AIQUE, 2010
- SIMON, H. Las ciencias de lo artificial. Barcelona: ATE, 1973
- SPAKOWSKY, E., LABEL, C. y FIGUERAS, C. La organización de los contenidos en el Jardín de Infantes. Buenos Aires: Colihue, 1996
- TERIGI, Flavia. Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Buenos Aires: Santillana, 2004
- TERIGI, Flavio. Políticas de reconocimiento y currículum en el nivel inicial. EN Foro Nacional para la Educación Inicial Políticas de enseñanza y definiciones curriculares. (2010-2011: Argentina, Buenos Aires)
- TOSO, A. ¿Cuán estratégicos son los niños cuando resuelven problemas?. Novedades Educativas. 2006, No. 187
- ULLRICH, H. y KLANTE, D. Iniciación Tecnológica. Nivel Inicial – Primero y Segundo ciclo EGB. Buenos Aires: Colihue, 1997
- UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA. DEPARTAMENTO DE DIDACTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES. Caracterización y Fundamentación de la Ciencia Escolar. Barcelona: [s.n.], (ca. 19??)
- VARELA, B. y FERRO, L. Las Ciencias Sociales en el Nivel Inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as. Buenos Aires: Colihue, 2003
- WEISSMANN, Hilda (comp.) Didáctica de las Ciencias Naturales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1993
- ZABALZA BERAZA, M. A. El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación. EN Actas del Congreso Nacional de didácticas específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. (2001: Granada, España)
- ZELMANOVICH, P. Efemérides: entre el mito y la historia. Buenos Aires: Paidós, 1994. (Cuestiones de educación)

En la sección Ciclo Jardín de Infantes Lenguajes estético-expresivos

- AKOSCHKY, Judith y otros. Arte y Escuela. Buenos Aires: Paidós, 1998
- ANGULO, F. y BLANCO, N. Teoría y desarrollo del currículum. España: Aljibe, 1994
- ARAUJO, Sonia. Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica. Capítulo II. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2007
- ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. El monitor de la educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009. No. 23
- BOURDIEU, P. y GROS, F. Principios para la una reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Revista de Educación. 1990, no. 292, p. 417-425.
- BOURDIEU, Pierre. Creencia artística y bienes simbólicos. Elementos para una sociología de la cultura. Buenos Aires: Aurelia Rivera, 2003
- BRUNER, J. Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza, 1989
- BRUNER, J. Realidad mental y mundos posibles. Barcelona: Gedisa, 1994
- CALABRESE, Omar. El lenguaje del arte, Buenos Aires: Paidós, 1997
- CAMILLONI A. y otros. La evaluación de los



aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Buenos Aires: Paidós Educador, 1998

CAMPBELL, Linda y otros. Inteligencias Múltiples: usos prácticos de la enseñanza y aprendizaje. Buenos Aires: Troquel, 2000

EISNER, Elliot. Cognición y currículum. Una visión nueva. Buenos Aires: Amorrortu, 2007

-----, Educar la visión artística. Buenos Aires: Paidós, 1997

-----, La Escuela que necesitamos. Buenos Aires: Amorrortu, 1998

GARCÍA CANCLINI. El lugar de las artes en el currículum escolar. En Terigi, Flavia. Artes y escuela, aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós, 1998

GARDNER, Howard. Arte, mente y cerebro. Buenos Aires, Paidós, 1997.

-----, Educación Artística y desarrollo humano. Buenos Aires: Paidós Educador, 1994.

-----, La Mente no escolarizada. Barcelona: Paidós, 1996

HARGREAVES, D.J. Infancia y educación artística. Madrid: Morata, 1991

LOYOLA, Claudia. Arte en y desde los jardines. Una invitación para investigar, crear y habilitar mundos. Buenos Aires: MECyT, 2007

MALAMUD, Isabel. Criterios para la selección y diseño de las actividades de enseñanza. Programa UNESCO para el diseño de materiales educativos. Buenos Aires: MCE, 1995

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Hoja de Ruta para la Educación Artística. EN CONFERENCIA Mundial sobre la Educación Artística: construir capacidades creativas para el siglo XXI. (2006 : Lisboa)

PACE, A., IÑIGUEZ, M. Unidad didáctica y proyecto. Buenos Aires: Colihue, 2004

STARICO DE ACCOMO, Mabel. Los proyectos en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999

UNICEF. Arte y Ciudadanía. El aporte de los proyectos artístico-culturales a la construcción de ciudadanía de niños, niñas y adolescentes. [S.l.]: [s.n.], 2008

VIGOTSKY, Lev. La imaginación y el arte en la infancia. México: Fontamara, 1997

Lenguaje corporal y teatral

ALONSO, Laura. Los títeres de las valijas viajeras. Cuadernillo de divulgación. Proyecto de biblioteca ambulante "Javier Villafañe". Puerto Madryn: ISFD Nº 803; Plan Provincial de Lectura, 2006

ALONSO, Laura y otros. Educación Artística y nuevos contextos. Puerto Madryn: ISFD Nº 803, 2004. (Publicaciones de Formación Docente)

-----, Con Arte. Propuestas didácticas con Arte. Puerto Madryn: ISFD Nº 803, 2005. (Publicaciones de Formación Docente)

BIANCHI, Ariel E. Del aprendizaje a la creatividad.

Buenos Aires: Braga, 1991

CERRUTTI, Ana. La práctica Psicomotriz en la Educación. Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana, 1996

ESCALADA SALVO, Rosita. Taller de Títeres. Buenos Aires: Aique, 1993

ESCOBAR, Roberto y LERCHUNDI, Igón. Teatro de Mimo. Teatro de la Rivera. Buenos Aires: Consejo Nacional de Educación, 1974

FALCOFF, Laura. ¿Bailamos? Buenos Aires: Ricordi, 1994

FAURE, Gerard y LASCAR, Serge. El juego dramático en la escuela. Buenos Aires: Cincel; Kapelus, 1981

FINCHELMAN, María R. Expresión teatral infantil. Córdoba: Comunicarte, 2008

FLACSO. Currículum y Prácticas escolares en contexto. Material del postgrado. Buenos Aires: FLACSO, 2002

FREGA, Ana Lucía. Movimiento expresivo y rítmica corporal. Buenos Aires: Chiesa, 1975

GARDNER, Howard y otros. Inteligencia. Múltiples perspectivas. Buenos Aires: Aique, 2000

GARDNER, Howard. Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica. Buenos Aires: Paidós Transiciones, 2004

GIROUX, Henry. Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990

GONZALEZ DE DIAZ ARAUJO, G. y otros. El Teatro en la escuela. Buenos Aires: Aique, 2000

GONZÁLEZ, Héctor. Juegos, aprendizaje y creación. Buenos Aires: El Quirquincho, 1998

HARF, Ruth, KALMAR, Débora y WISKITSKI. La Expresión Corporal va a la escuela. Cap 5. EN Artes y Escuela. Buenos Aires: Paidós, 1998

IVERN, Alberto. El Arte del Mimo. Buenos Aires: Edicial, 1990

JARA, Jesús. Los juegos del clown. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000

LAFERRIERE, Georges y otros. Los escenarios de fin de siglo: Teatro, Tecnología y Educación Plural. Canadá: G.L., 1995

LÁZARO CANTARÍN, Julio. Taller de teatro. Madrid: C.C.S., 1998

MANTOVANI, Alfredo. El teatro: un juego más. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2004

MARTELLI, Gastón. Hacia el teatro. Buenos Aires: El Hacedor, 1999

OLIVETO, M. y ZYLBERBERG, D. Movimiento, juego y comunicación. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005

PACE, A.; IÑIGUEZ, M. Unidad didáctica y proyecto. Buenos Aires: Ediciones Colihue, 2004

PORSTEIN, Ana María y ORIGLIO, Fabricio. La expresión corporal y la música en el ámbito escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001

ROGOZINSKI, Viviana. Títeres en la escuela. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001

SORMANI, Nora Lía. El teatro para niños. Rosario: Homo Sapiens, 2004

STARICO DE ACCOMO, Mabel. Los proyectos en el

aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1999
 STOKOE, Patricia. Expresión Corporal: guía didáctica para el docente. Buenos Aires: Ricordi, 1978
 ----- . La Expresión Corporal y el niño. Buenos Aires: Ricordi, 1967
 ----- . La expresión corporal. Buenos Aires: Paidós, 1993
 VIGOTSKY, Lev. La imaginación y el arte en la infancia. México: Fontamara, 1997

Lenguaje plástico visual

APARICI, Roberto. La educación para los medios. México: [s.n], 1997
 BRANDT, Ema y otros. Educación artística/plástica. Buenos Aires: AZ, 1998
 ----- . Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós, 1998
 CÍVICO, Virginia. Proyecto de Asistencia Técnica. Problemáticas relacionadas con las Áreas curriculares en articulación con centros regionales e instituciones educativas: Plástica en el Nivel Inicial. Mendoza: Dirección General de Escuelas, 2007
 COPPEN, Helen. Utilización didáctica de los medios audiovisuales. Madrid: Anaya, 1982
 COROMINAS, Agustí. La comunicación audiovisual y su integración al currículum. Materiales para la innovación educativa. Barcelona: Grao de Servicios Pedagógicos, 1994
 EISNER, Elliot. Educar la visión artística. Barcelona: Paidós, 1995
 ----- . El ojo ilustrado. Barcelona: Paidós, 1995
 FAIFMAN, J., TRILNICK, C. y ZANTLEIFER, D. Producción de multimedia en la educación inicial y primaria. Buenos Aires: Centro de Competencia en Comunicación para América Latina, 2004
 FERNANDEZ, Zulema. Educación Plástico/visual: atender a sus por qué y para qué. EN: Congreso Nacional (10° : 2008 : Mendoza) Repensar la niñez en el siglo XXI. Mendoza: Facultad de Educación Elemental y Especial, 2008
 GARCÍA OTERO, Julia y otros. La fuerza de la imagen audiovisual en la formación de la cultura del hombre. La Habana: Pueblo y Educación, 2002
 JIMENEZ LÓPEZ, L. Cultura, Arte y Escuela. Hacia la construcción del debate en Miradas al arte desde la educación. México: Secretaría de Educación Pública, 2003
 MALAJOVICH, Ana y otros. Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós, 2005
 MANIGOT, Gonzalo. La enseñanza del Lenguaje Plástico en el Jardín de Infantes. Bahía Blanca: Ediba, 2007
 ORIGLIO, F., BIANCHI, PORSTEIN, L. y otros. Arte desde la Cuna. Buenos Aires: Paidós, 2004
 SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. Evaluación educativa, un proceso de diálogo, comprensión y mejora. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata,

1996
 SANZ, Graciela. Artes Visuales: la formación de la mirada -hacer-ver-mostrar siempre. Novedades Educativas. 2007, Año 18 no. 197
 SPRAVKIN, Mariana y BERDICHEVSKY, Patricia. Artes plásticas. Caminos para crear, apreciar y expresar. Buenos Aires: Novedades educativas, 2001

Lenguaje Musical

AGUIAR, Maria del Carmen. Aprender a escuchar música. Madrid: Visor, 2002
 AKOSCHKY, Judith y otros. Arte y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Buenos Aires: Paidós, 1998
 AKOSCHKY, Judith. Cotidiafonos. Buenos Aires: Ricordi, 1988
 DELALANDE, Francois. La música es un juego de niños. Buenos Aires: Ricordi, 1995
 FREGA, Ana Lucía. Movimiento expresivo y rítmica corporal. Buenos Aires: Chiesa, 1975
 GARDNER, H. Arte, mente y cerebro. Barcelona: Paidós, 1990
 HEMSY DE GAINZA, Violeta. La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX: realidad y perspectivas. EN: HEMSY DE GAINZA, Violeta. Pedagogía musical. Dos décadas de pensamiento y acción educativa. Buenos Aires: Lumen, 2002
 LIMA, Andrés. Módulos musicales recreativos. Buenos Aires: Guadalupe, 1997
 MORALES, Juan José. La Educación Artística y su Evaluación. [S.l.]: UAB, 2001
 MURRAY SCHAFFER, R. Cuando las palabras cantan. Buenos Aires: Ricordi, 1985
 ----- . El nuevo paisaje sonoro. Buenos Aires: Ricordi, 1985
 PALACIOS, Lourdes. El Valor del Arte en el Proceso Educativo. Reencuentro: análisis de problemas universitarios. 2006, no. 46, p. 36-44.
 PAYNTER, Jhon. Oír, aquí y ahora. Buenos Aires: Ricordi, 1991
 PORSTEIN, Ana María y Origlio, Fabricio. La expresión corporal y la música en el ámbito escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2001
 SAITA, Carmelo. Trampolines Musicales. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2007
 SINGER, Laura. La evaluación en la educación artística. Buenos Aires: Aique, 1999
 SWANWICK, Kate. Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata, 1991

Prácticas del Lenguaje

ANDRUETTO, M.T. Algunas cuestiones en torno al canon. EN Hacia una literatura sin adjetivos. Córdoba: Comunicarte. 2009
 ALVARADO, M. y MASSOT E. El tesoro de la Juventud. Filología. 1989, Año XXIV no.1-2

- BAJTIN, Mijail. Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI, 1981
- BAQUERO, R. Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. EN BAQUERO, R., DIKER, G. y FRIGERIO, G. (comps.). Las formas de lo escolar. Buenos Aires: Del estante, 2007
- BENJAMIN, Walter. Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989
- BETTELHEIM, Bruno. Psicoanálisis de los cuentos de hadas. Barcelona: Crítica, 1975
- BLANCO, Lidia. Literatura Infantil. Ensayos críticos. Buenos Aires: Colihue, 1992
- Leer con placer en la Primera Infancia. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2006
- CAZDEN, Courtney. El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1991
- CASTEDO, Mirta y MOLINARI, Claudia. Leer y escribir en proyectos. Revista Prometo. 2000, Año 3, no. 4
- CASTEDO, Mirta, MOLINARI, Claudia y SIRO, Ana, Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999
- CASTEDO, Mirta y otros. Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas. Buenos Aires: MECyT, 2001
- CASTEDO, Mirta. La diversidad, el cambio y el poder en el lenguaje como objeto de enseñanza. EN Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional. Publicación en libro de resúmenes. (2004: La Plata)
- CERVERA, J. La literatura infantil en la Educación Básica. Madrid: Cincel, 1986
- CULLER, J. Breve introducción a la teoría literaria. Barcelona: Crítica, 2004
- COLOMER, T. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. 2001, no. 22
- EGAN, K. ¿Empezar desde lo que el alumno sabe o desde lo que el alumno puede imaginar?. Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura. 2005, Año 3, no. 3
- DEVETACH, Laura. La construcción del camino del lector. Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen Escuela. Buenos Aires: OEI, 2003
- Oficio de palabra. Buenos Aires: Colihue, 1994
- DURAN, Teresa. ¿Qué es un álbum? EN Hay que ver. Una aproximación al álbum ilustrado. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000
- FERREIRO, Emilia. Cultura Escrita y Educación. México: Fondo de Cultura Económica, 1998
- La formación del lector. EN Feria Internacional del Libro. (1990: Guadalajara)
- JOLIBERT, Jossette. Formar niños lectores de textos. Chile: Dolmen, 1996
- LARROSA, J. Pedagogía Profana. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000
- LAHIRE, B. El hombre plural. Los resortes de la acción. Barcelona: Bellaterra, 2004
- LERNER, Delia. Enseñar en la diversidad. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. 2007, Año 28
- Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica, 2001
- La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. EN CASTORINA, José Antonio y otros. Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós, 1996
- LLUCH, Gemma. ¿Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles? Buenos Aires: Norma, 2006
- MACHADO, Ana María y MONTES, Graciela. Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia. Buenos Aires: Sudamericana, 2002
- MACHADO, Ana María. Buenas palabras, malas palabras. Buenos Aires: Sudamericana, 1998
- Clásicos, niños y jóvenes. Buenos Aires: Norma, 1998
- MALAJOVICH, Ana. Recorridos didácticos en el nivel inicial. Buenos Aires: Paidós, 2000
- MEEK, M. ¿Qué se considera evidencia en la teoría sobre libros para niños? En Un encuentro con la crítica y los libros para niños. Caracas: Parapara Clave, 2001
- MOLINARI, Claudia. Leer y escribir en el jardín de infantes. EN KAUFMAN, Ana María (comp.). Letras y números. Buenos Aires: Santillana, 2000
- La Literatura en la escuela. Textos en Contexto nº 5. Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. 2002
- Leer y escribir en el Jardín de Infantes. EN KAUFMAN, Ana y otros. Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela primaria. Buenos Aires: Aique, 1989
- MOLINARI, Claudia y FERREIRO, Emilia. Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora. Lectura y Vida. Revista latinoamericana de lectura. 2007, Año 28, no. 1
- MONTES, Graciela. El corral de la infancia. Buenos Aires: Quirquincho, 1990
- NEMIROSKY, Myriam. Leer no es lo inverso de escribir. EN TEBEROSKY y TOLCHINSKY. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995
- NEMIROSKY, Myriam. Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños. México: Paidós, 1999
- ¿Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?. Cero en Conducta. 2006, Año 21, no. 53
- NODELMAN, P. Todos somos censores. EN Un encuentro con la crítica y los libros para niños. Caracas: Parapara Clave, 2001
- PATTE, G. Déjenlos leer: los libros y las bibliotecas. México: Fondo de Cultura Económica, 2008
- ORTIZ, B. y ZAINA, Alicia. Literatura en acción.

- Criterios y estrategias. Buenos Aires: Actilibro, 1998
 PELLIZZARI, Graciela. Primeras palabras. Buenos Aires: Nazhira, 2008
 PETIT, Michèle. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México: Fondo de Cultura Económica, 1999
 PISANTY, Valentina. Cómo se lee un cuento popular. Barcelona: Paidós, 1995
 RODRÍGUEZ, María Elena. Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo? Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura. 1995, Año 16, no. 3
 TERIGI, F. Detrás está la gente. EN OEA. Proyecto Hemisférico "Elaboración de. Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Seminario Virtual de. Formación, Clase 1. 2008
 TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana. Los procesos de producción y la calidad de los textos. Aprendizaje. 1993
 WEITZMAN DE LEVY, Hilda. Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes. EN MALAJOVICH, Ana (comp.). Recorridos didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós, 2000
 ZAINA, Alicia. Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas.

Matemática

- ALSINA, Claudia. Enseñar Matemática. Barcelona: Graó, 1996
 BROITMAN, Claudia y ITZCOVICH, Horacio. El estudio de las figuras y los cuerpos geométricos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2002
 BROITMAN, Claudia, KUPERMAN, Cinthia y PONCE, Héctor. Números en el nivel inicial: propuestas de trabajo. Buenos Aires: Hola chicos, 2003
 BROUSSEAU, Guy. ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la Didáctica de las Matemática? Enseñanza de las ciencias. Revista de investigación y experiencias didácticas. 1990. Vol. 8
 CASTRO, Adriana y PENAS, Fernanda. Matemática para los más chicos. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2008. (0 a 5 La Educación en los primeros años)
 GONZÁLEZ, Adriana y WEINSTEIN, Edith. La enseñanza de la matemática en el jardín de infantes a través de secuencias didácticas. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2006
 ITZCOVICH, Horacio. La matemática escolar. Buenos Aires: Aique, 1999
 MALAJOVICH, Ana (comp.) Recorridos Didácticos en la educación inicial. Buenos Aires: Paidós, 2000
 PANIZZA, Mabel (comp.). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB. Análisis y propuestas. Buenos Aires: Paidós, 2003
 PARRA, Cecilia y SAIZ, Irma (comp.). Didáctica de matemáticas. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós Educador 1994
 ----- Enseñar aritmética a los más chicos. Buenos Aires: Homo Sapiens, 2006
 QUARANTA, María Emilia y otros. Educación

matemática. Los nuevos aportes didácticos para planificar y analizar actividades en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999. (0 a 5 La Educación en los primeros años)

Educación Física

- AISENSTEIN, Ángela. Repensando la Educación Física escolar. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000
 CRISORIO, Ricardo. Enfoques para el abordaje de los CBC desde la Educación Física. La Plata: Universidad Nacional de la Plata, 1995. (Pedagógica)
 CRISORIO, Ricardo y GILES, Marcelo. Estudios críticos de Educación Física. La Plata: Al margen, 2009
 GIRALDES, Mariano. Gimnasia: el futuro anterior. Buenos Aires: Stadium, 2001
 GÓMEZ, Raúl Horacio. La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y en el primer ciclo de E.G.B. Buenos Aires: Stadium, 2001
 GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Catalina. Educación Física en preescolar. Buenos Aires: Inde, 2005
 INCARBONE, Oscar. Un jardín en movimiento. Buenos Aires: Puerto Creativo, 2008
 PAVÍA, Víctor (comp.). Jugar de un modo lúdico: El juego desde la perspectiva del jugador. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2000
 PITLUK, Laura. La planificación didáctica en el jardín de infantes. Rosario: Homo Sapiens, 2006
 RIVADENEYRA, Luisa y SICILIA, Álvaro. La percepción espacio-temporal y la iniciación a los deportes de equipo en primaria. Buenos Aires: Inde, 2004
 RUIZ PÉREZ, Luis. Elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar. Buenos Aires: Gymnos, 1995
 ULLUA, Jorge. Volver a jugar en el jardín. Rosario: Homo Sapiens, 2008
 VAYER, Pierre. El diálogo corporal. [S.l.]: Centroamericana, 1972
 ZABALZA, Miguel (2001) El sentido de las didácticas específicas en las ciencias de la educación
 Zabalza Beraza, M.A. El sentido de las Didácticas Específicas en las Ciencias de la Educación. EN PERALES, F. y otros (ed.). Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2001. pp. 25-46

DOCUMENTOS OFICIALES

- ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Acuerdo marco para la Educación Artística. Programa de Transformación Curricular. Buenos Aires: MCyE, 1998
 ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. Cátedra Nacional Abierta de Juego-Modalidad virtual Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011. (Temas de Educación Inicial; 5).
 ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION.



DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires: ME, 2007

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Documento Curricular N° 2. Lenguajes artísticos en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Dirección Provincial de Educación Inicial, 2007

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Buenos Aires: ME,CyT, 2004

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. Hacia una educación intercultural en el aula. Buenos Aires: ME,CyT, 2006

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION, CIENCIA Y TECNOLOGIA. La sala multiedad en la educación inicial: una propuesta de lecturas múltiples. Buenos Aires: ME,CyT, 2007

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. Ludotecas escolares para el nivel inicial. Fundamentación pedagógica y aspectos organizativos. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011. (Temas de Educación Inicial; 1)

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. CFCE. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires: CFCE, 2004

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGIA. CFCE. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Nivel Inicial. Buenos Aires: CFCE, 2007

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Primer Ciclo de Educación Primaria. Buenos Aires: MECyT, 2007

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Núcleos de aprendizajes prioritarios: nivel inicial NAP: números en juego. Zona fantástica. Buenos Aires: MECyT, 2006

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Núcleos de aprendizajes prioritarios: nivel inicial NAP: Juegos y juguetes. Narración y Biblioteca. Buenos Aires: MECyT, 2006

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Nueva escuela. Ley 24.195. La transformación del sistema educativo. Cuadernillo N° 3: los contenidos de la educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1999

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS. PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE. Número, Espacio y Medida: documento curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 1994

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Programa Familias con la escuela. Renovación del pacto educativo entre la familia y la escuela. Cuadernillos I, II y III. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009

ARGENTINA. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. CFE. Serie de Cuadernos para el Aula. Nivel Inicial. Buenos Aires: CFE, 2006

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. Todos

los mundos en la escuela. Cuadernillo para Jornadas institucionales. Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2011

BUENOS AIRES (Prov.). DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Diseño Curricular para la Educación Inicial. Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación, 2008

BUENOS AIRES (Prov.). Ministerio de Educación. Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2008

BUENOS AIRES. MINISTERIO DE EDUCACION. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. El Desarrollo Musical en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2007

BUENOS AIRES. DIRECCION GENERAL DE CULTURA Y EDUCACION. Orientaciones didácticas para el Nivel Inicial. Parte 1. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación, 2002. (Desarrollo curricular; 1)

CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM. Diseño Curricular de Educación Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2000

CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM. Diseño Curricular de Educación Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2004

CIUDAD AUTONOMA DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN GENERAL DE PLANEAMIENTO. DIRECCIÓN DE CURRÍCULUM. Artes. Documento de trabajo N° 1. Actualización Curricular. Buenos Aires: Secretaría de Educación, 1995

CHILE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Santiago de Chile: Ministerio de Educación y Cultura, 2001

CHUBUT. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Diseño Curricular: encuadre teórico. Versión Preliminar. Rawson: Ministerio de Cultura y Educación, 1997

CHUBUT. MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN. Diseño Curricular Nivel Inicial. Versión Preliminar. Rawson: Ministerio de Cultura y Educación, 1997

CORDOBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Diseño Curricular de Educación Inicial. Córdoba: Ministerio de Educación, 2010

CORDOBA. MINISTERIO DE EDUCACION. Propuesta Curricular para pensar la sala de tres años. Córdoba: Ministerio de Educación, 2009

ENTRE RÍOS. CONSEJO GENERAL DE EDUCACIÓN. Lineamientos curriculares para el Nivel Inicial. Entre Ríos: Consejo General de Educación, 2008

MENDOZA. DIRECCION GENERAL DE EDUCACION. Documento curricular provincial. Nivel Inicial. Mendoza: Dirección General de Educación, 1998

MEXICO. SECRETARIA DE EDUCACION PÚBLICA. DIRECCION GENERAL DE DESARROLLO CURRICULAR. Curso de Formación y actualización profesional para el personal docente de Educación Preescolar. México: Secretaría de Educación Pública, 2004

SALTA. MINISTERIO DE EDUCACION. Diseño

Curricular. Salta: ME, 1997

Webgrafia

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. Educación Artística [en línea]. Disponible en www.me.gov.ar/curriform/mod_artistica.html. (Consulta: 25 de Septiembre de 2011)

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Nivel Inicial. Disponible en http://portal.educacion.gov.ar/inicial/files/2009/12/nap_nivel_inicial.pdf. (Consulta: 15 de Septiembre de 2011)

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: Nivel Primario. Disponible en

<http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap-egb-primario.pdf>. (Consulta: 20 de Agosto de 2011)

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE. Áreas curriculares: cuadernos para el aula. Disponible en <http://www.me.gov.ar/curriform/cuadernos.html>. (Consulta: 25 de Septiembre de 2011)

Cátedra de Alfabetización. Disponible en <http://www.catedraalfabetizacion.blogspot.com>. (Consulta: 14 de Octubre de 2011)

CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN. INSTITUTO SUPERIOR DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN INICIAL "SARA C ECCLESTON". Lenguajes Artísticos- Expresivos en la Educación Inicial [en línea]. e-Eccleston Estudios sobre la Educación Inicial. 2007, Año 3, no.6. Disponible en http://ieseccleston.caba.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=25&wid_item=38. (Consulta: 14 de Noviembre de 2011)

LEGISLACIÓN

Ley Nº 26.150. Ley de Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación, Argentina, Buenos Aires, 2010

Ley Nº 26.206. Ley de Educación. Ministerio de Educación, Argentina, Buenos Aires, 2006

Ley VIII – Nº 91. Ley de Educación. Ministerio de Educación, Chubut, 2010

Circular Nº 5. El rol de la resolución de problemas en la enseñanza de la matemática. Ministerio de Educación, Dirección General de EGB 1 y 2, Chubut. 2011

Resolución Nº 155. Modalidad Educación Especial. Anexo I, Educación Especial. CFE, Argentina, Buenos Aires, 2011

Resolución Nº 174. Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las

trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. Anexo I. CFE, Argentina, Buenos Aires, 2012

WEBGRAFÍA GENERAL

ANSELMINO, Graciela y MORAN, María Iris. La práctica pedagógica en el nivel inicial [en línea]. El lugar del juego. Disponible en <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/056.pdf>. (Consulta: 15 de Octubre de 2011)

BAJOUR, C. La conversación literaria como situación de enseñanza. Imaginaria [en línea]. Disponible en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=8202>. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

------. Oír entre líneas [en línea]. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=2896>. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

------. La biblioteca escolar: un tema que involucra a todos en la escuela. Imaginaria [en línea]. Disponible en línea en <http://www.imaginaria.com.ar/?p=86>. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

BAQUERO, R. y TERIGI, F. En busca de una unidad de análisis. Del aprendizaje escolar. EN Apuntes pedagógicos 2 [en línea]. Buenos Aires: CETERA, 1996. Disponible en: <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mlseweb.pdf>. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

BUENOS AIRES. DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN. SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN. La enseñanza de la geometría en el Nivel Inicial [en línea]. Disponible en <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/capacitacion/documentoscirculares/2009/geometria%20inicial.pdf>. (Consultado 16 de Noviembre de 2012)

CAMELS, Daniel. Juegos de crianza: intervenciones o interferencias. EN Conferencia Educar en las instituciones maternas: Una mirada sobre nuestras prácticas [en línea]. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/74130634/Calmels-Daniel-Educar-en-Las-Instituciones-Ma-Tern-Ales>. (Consultado 16 de agosto de 2011)

CARRANZA, M. Algunas ideas sobre la selección de textos literarios. Imaginaria [en línea]. Disponible en: <http://www.imaginaria.com.ar/20/2/seleccion-de-textos-literarios.htm>. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

DUQUE, Pedro A. La infancia... ella te atrapa, yo la añoro y ellos se resisten [en línea]. Disponible en www.infanciaenred.org.ar/antesdeayer. (Consulta: 15 de Octubre de 2011)

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, Catalina. La actividad motriz del niño de 2 a 3 años. Efdportes.com [en línea]. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd42/am23.htm>. (Consultado: 16 de Noviembre de 2012)

MARIÑO, R.. Máximas y mínimas sobre estimulación de la lectura. Imaginaria [en línea]. Disponible en : http://www.imaginaria.com.ar/13/6/maximas_y_minimas.htm. (Consultado: 6 de Julio de 2011)



RENZI, Gladis. Aportes para el debate curricular: Trayecto de formación centrado en la enseñanza en el Nivel Inicial. Buenos Aires: Secretaría de Educación [en línea]. Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/normativa/mefniweb.pdf>. (Consultado: 16 de Noviembre de 2012)

SERULNICOFF, Adriana y SERAFINI, Claudia. ¿Cómo abordar el ambiente social y natural en la escuela infantil? EN Dilemas de la educación infantil (en línea). Disponible en: www.educared.org.ar/infanciaenred/dilema. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

TERIGI, F. Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de política educativa [en línea]. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación-OEA, 2009. Disponible en: <http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar>. (Consultado: 6 de Julio de 2011)

ANEXO I

RECOMENDACIONES DE LECTURA

Consideramos importante, al momento de sugerir lecturas, los trabajos que han hecho otros especialistas. A saber:

Un posible recorrido de libros para el nivel (forman parte de la colección Libros del Bicentenario para el Nivel Inicial que pueden trabajarse también al inicio del Primer grado de la escuela primaria. M.E.C.yT.-Plan Nacional de Lectura):

ESCUADERO, Laura. El gran salto de la Señora Olga Pulgovich. Buenos Aires: Norma, 2009. (Torre de papel, naranja)

FEBRES, Sonia. Cuento escondido. Cuento para pintar. Buenos Aires: Lumen, 2007. (Cuentos de ver)

DEVETACH, Laura. Cuidado con la osa. Buenos Aires: Sudamericana, 2009. (Los caminadores)

SHUA, Ana María. Mascotas inventadas. Microrrelatos. Buenos Aires: Sudamericana, 2008. (Los caminadores)

MARIÑO, Ricardo. Un enano altísimo. Cuento. Buenos Aires: Sudamericana, 2008

BUSTAMANTE, Nelvy. La araña que vuela. Poema. Buenos Aires: Sudamericana, 2008

WRIGHT, Douglas. De noche la luna brilla. Poema cantado e ilustrado. Educared-Imaginaria.

PUYELLI, Ariel. Don Cerdonio y la peluca maullante. Buenos Aires: Plan Nacional de Lectura, 2009

Sobre libros álbumes

DURÁN, Teresa. ¿Qué es un libro álbum?. EN: ¡Hay que ver! Una aproximación al álbum ilustrado! Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2000

SHULEVITZ, Uri. ¿Qué es un libro álbum?, EN:

AAVV, El libro álbum. Invención y evolución de un género para niños. Caracas: Banco de libro, 2005

Selección para el nivel elaborada por A.L.I.J.A

ALCÁNTARA, Ricardo. Gustavo y los miedos. Buenos Aires: SM, 1996 (El barco de vapor)

AMBRUS, Víctor G. ¿Qué hora es, Drácula? Buenos Aires: Atlántida, 1994. (Amigo Drácula)

----- Lee con Drácula. Buenos Aires: Atlántida, 1994. (Amigo Drácula)

----- Cuenta con Drácula. Buenos Aires: Atlántida, 1994. (Amigo Drácula)

BANKS, Kate. Si la luna pudiera hablar. Barcelona: Juventud, 1999

BAREDES, Carla y LOTERSZTAIN, Ileana. Esa no es mi cola. Buenos Aires: lamiqué, 2003. (Sueños curiosos)

----- Dinosaurios del uno al diez. Buenos Aires: lamiqué, 2006. (Ciencia para contar)

BARRETT, Judi. Los animales no se visten. Buenos Aires: Ediciones de la Flor, 1997. (El libro en flor)

BASCH, Adela. Había una vez un libro. Buenos Aires: Abran cancha, 2002

----- Una luna junto a la laguna. Buenos Aires: SM, 2002. (El barco de vapor)

BODOC, Liliana. La mejor luna. Buenos Aires: Norma, 2007. (Torre de Papel; naranja)

BONAFINE, Estefanía. Juana rockera. Buenos Aires: Del Naranja, 2009. (Ya sé leer 3)

BRADBURY, Ray. La niña que iluminó la noche. Buenos Aires: De la Flor, 1972

BROWNE, Anthony. Cosas que me gustan. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1992. (A la orilla del viento)

----- Cambios. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993. (A la orilla del viento)

----- Un cuento de oso. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1994. (A la orilla del viento)

CABAL, Graciela. Miedo. Buenos Aires: Sudamericana, 1999. (Los Caminadores)

----- Papanuel. Buenos Aires: Sudamericana, 2003. (Los Caminadores)

----- Tomasito. Buenos Aires: Alfaguara, 1998

CARBAJAL, Omar (comp.). Luna lunera y otras diversiones. Buenos Aires: Caligraf, 1999. (Los libros de María Chucena)

CÁRDENAS, Eliécer. La ranita que le cantaba a la luna. Quito: Libresa, 2006. (Garabato)

CHANTI. La ballena y su sonar. Buenos Aires: Colihue, 2005. (Cuentos naturales)

COLOMBRES, Adolfo. El zorro que cayó en la luna. EN: Tiempo de pícaros: antología. Buenos Aires: Colihue, 2005 (Pajaritos en bandadas)

Cortés, José Luís. Un culete independiente. Buenos

- Aires: SM, 1992. (Los piratas)
- COUDOL, Elisabeth y PIERRET, Nancy. Un beso para Santa Claus. Buenos Aires: Atlántida, 2001
- COUSINS, Lucy. ¡Feliz cumpleaños Maisy! Estados Unidos: Serres, 1998
- CUENTOS de Papá Noel y los Reyes Magos. Buenos Aires: La Grulla, 2001
- DEVETACH, Laura. Noche de luna llena. Buenos Aires: Comunicarte, 2006
- . El ratón que quería comerse la Luna. Buenos Aires: El Ateneo, 1985
- DULFANO, Carla. El gigante y el enano. Buenos Aires: Aique, 2004
- EGGERS LAN, Margarita. Noche, Luna y Cielo. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1998
- PICO, Elenio. Tump tump. Buenos Aires: Pequeño editor, 2003. (Fuelle)
- ERBITI, Alejandra. Vampiro busca vampiresa. Buenos Aires: Latinbooks, 2001. (Fantástica y misteriosa)
- ESTRADA, Rafael. El rey Solito. Buenos Aires: SM, 1994
- FIGUEROLA, Mercedes y ALONSO DIAZ TOLEDO, Juan Ramón. Debajo de un botón. Zaragoza: Edelvives, 2002. (Libros con agujeritos para jugar con los deditos)
- ALVEZ PINTO, Ziraldo. El gusanito de la manzana. Buenos Aires: Emecé, 2005
- GOLDBERG, Mirta. ¿Quién le puso nombre a la Luna? Buenos Aires: Cántaro, 2005. (Rincón de Lectura)
- GONZÁLEZ, Fernando. Circo. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 2004
- GRAU, Didi. ¿Y la luna dónde está? Buenos Aires: Del Eclipse, 2008. (Libros álbum Del Eclipse)
- GRAY, Claudia. Medianoche. Buenos Aires: Montena, 2010
- GURRUCHAGA, Rosita. ¡Qué horror! ¡El vampiro tiene miedo! Buenos Aires: Andrés Bello, 2005
- HADIDA, Elena. Sonrisa de vampiro y más cuentos locos. Buenos Aires: Alfaguara, 2004
- HIAWYN, Oram. En el desván. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1993. (A la orilla del viento)
- HOFFMANN, Ernest. El Cascanueces. Buenos Aires: La Valijita, [200?]. (Cuentos de La Valijita)
- IANNAMICO, Roberta. Nariz de higo. Buenos Aires: Pequeño editor, 2005. (Incluso los grandes)
- MARI, Iela. Una historia sin fin. Madrid: Anaya, 1998. (Sopa de libros)
- ISTVANCH. Quiero ganar este concurso. Buenos Aires: AZ, 1997
- KASZCA, Keiko. Choco encuentra una mamá. Buenos Aires: Norma, 2004. (Buenas noches)
- KERN, Sergio. Mamá del Cosmos. Buenos Aires: Ediciones del Eclipse, 2004
- KESELMAN, Gabriela. Y ahora traeme. Buenos Aires: Sudamericana, 2000. (Los Caminadores)
- . Nadie quiere jugar conmigo. Buenos Aires: SM, 1997
- LARDONE, Lilia. La niña y la gata. Buenos Aires: Comunicarte, 2007. (Bicho bolita)
- LOBEL, Arnold. Sapo y Sepo son amigos. Buenos Aires: Alfaguara, 1995
- MAINÉ, Margarita. Bambá, ¿a dónde vas? Buenos Aires: Aique, 2004
- MARTÍN, Cristina. Luna lunera. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1997
- MEYER, Stephanie. Luna nueva. Buenos Aires: Alfaguara, 2009. (Juvenil)
- . Crepúsculo: un amor peligroso. Buenos Aires: Alfaguara, 2009
- MÓ, María Rosa. La escalera de Pascual. Buenos Aires: Cronopio Azul, 1994
- MONTES, Graciela. Sapo verde. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1986. (Los cuentos del Chiribitil)
- . Federico dice no. Buenos Aires: Sudamericana, 1998. (Federico)
- . Anita dice cómo es. Buenos Aires: Alfaguara, 2006
- OLIVARES, Javier. Lucas mira hacia abajo / Lucas mira hacia arriba. Madrid: Anaya, 2004
- DOUZOU, Olivier. Cándido. Buenos Aires: El Hacedor; Cronopio Azul, 2000
- ORDEN, Ingrid. El sapo de los anteojos rosados. Buenos Aires: Crea, 1981
- RADENAS, Antonia. Quiero mi chupete. Madrid: Anaya, 2002
- REINAUDI, Silvina. Estaba la rana. Buenos Aires: El Gato de Hojalata, 2004. (Canto rodado)
- REINAUDI, Silvina y MIRAVALLES, Luciana. Luna lunera, cascabelera. Buenos Aires: El Gato de Hojalata, 2004. (Canto rodado)
- REPÚN, Graciela. Abeja Oveja. Buenos Aires: Sudamericana, 2006. (Puercoespín)
- REYNOLDS, Meter. El punto. Traducción de Esther Rubio. Serres. 2003.
- RIVERA, Iris. El regalo de la tía vinagre. EN: Cuentos con tías. Buenos Aires: Cronopio Azul, 2001
- . Los viejitos de la casa. Buenos Aires: Edebé, 2001. (Flecos del sol)
- RODENAS, Antonia y BALZOLA, Asun. Rimas de luna. Madrid: SM, 2000. (El Barco de Vapor)
- RODRIGUÉ, Mercedes. Un sapo enamorado. Buenos Aires: La Brujita de Papel, 2008
- ROLDÁN, Gustavo. Cuento con sapo y arco iris. Buenos Aires: Alfaguara, 2008
- SÁNCHEZ, Pablo David y GIORGI, Paula. Dentro de la caja. [S.l.]: Norma, 2006
- SCHAPIRO, Paula. Sapos de otro pozo. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1998. (Plan de lectura).
- KAUFMAN, Ruth y ZAINA, Alicia. Una señora iba. [S.l.]: Cántaro, 2005. (Rincón de lectura. Poesía de todos)
- SILVEYRA, Carlos. Si yo fuera gato. Madrid: SM, 2007
- SLEGGERS, Liesbet. Nacho viaja con su abuela. Madrid: Elvives, 2002
- SOTELO, Roberto, WRIGHT, Douglas. Anacleto, El esqueleto inquieto: un paseo por el parque. Buenos Aires: Atlántida, 2001. (Noche de cuentos)
- STEPHEN, Michael. King, Milli, Jack y el gato bailarín. Buenos Aires: Atlántida, 2005
- WARNES, Tim. ¿Por qué no duermes, Motas?



Buenos Aires: Sudamericana / Beascoa, 2001
 TROVATI, Juani. La rana Renata. Buenos Aires: Del Naranjo, 2009. (Ya sé leer 3)
 UHALDE, Leticia y FORTÍN, Raúl. Chau, Toto. Buenos Aires: Colihue, 1992. (Los libros dibujados)
 ORLEV, Uri. La pequeña niña grande. Buenos Aires: Norma, 1998. (Buenas noches)
 VALENTINO, Esteban. El cuerpo de Isidoro. Buenos Aires: Sudamericana, 2003
 VERA, Paula. Animales de la jungla. Buenos Aires: Signar, 2005. (Caricias)
 VILLAFANE, Javier. Recuerdo de un Nacimiento. Buenos Aires: Sudamericana, 1990. (Libros de Bolsillo)
 HOLZWARTH, Werner. El topo que quería saber quién se había hecho aquello en su cabeza. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991
 WERNICKE, María. Uno y Otro. Buenos Aires: Calibrocospio, 2006. (Líneas de arena)
 WOLF, Ema. A Berta le encanta amasar a su gato. Buenos Aires: Alfaguara, 2006
 ZIRALDO. Cómo ir al mundo de la Luna. Buenos Aires: Emecé, 1995. (Gusanito)

Páginas ineludibles a la hora de elegir obras literarias y material para el docente

Webgrafía

ARGENTINA. MINISTERIO DE EDUCACION. EDUCAR. EL portal educativo del Estado argentino. Disponible en <http://portal.educ.ar/debates/contratapa/disciplinas/lit-infantil-y-juvenil/>. (Consultado 12 de Julio de 2012)
 CUATROGATOS libros para niños y jóvenes. Disponible en <http://www.cuatrogatos.org/>. (Consultado 5 de Julio de 2011)
 EDELIJ: Espacio de Literatura Infantil y Juvenil. Disponible en <http://espaciodelij.blogspot.com/>. (Consultado 5 de julio de 2011)
 MEDIA VACA. Disponible en <http://www.mediavaca.com/index.php/es/editorial/59-vida-privada.html>. (Consultado 10 de mayo de 2011)

Algunos libros recomendados o Libros de imágenes con textos y relatos breves:

WEST, Colin. Yo no, dijo el mono. Madrid: Anaya, 1998.
 ARUEGO y DEWEY. Al escondite. Buenos Aires, Hyspamérica, 1986. (Veó Veó)
 ANDRUETTO, Ma. Teresa. Caballito al viento. Buenos Aires, Altea, 1998. (Fefa es así)
 ROLDÁN, Gustavo. Como reconocer a un monstruo.

Buenos Aires. AZ, 1997.
 KASZA, Keiko. Cuando el elefante camina. Bogotá. Norma, 1992. (Buenas noches)
 MONTES, Graciela. El auto de Anastasio. Buenos Aires. Quipu, 1989. (Pequeñas historias)
 HOLZWARTH, W. y ERLBRUCH W. El topito Birolo. Buenos Aires. Centro Editor de América Latina, 1991
 MONTES, Graciela, Federico y el mar. Buenos Aires. Sudamericana, 2004.

Libros de imágenes con una secuencia narrativa sin texto

OXENBURY, Helen. Amigos. Barcelona. Juventud, 1989. (Los libros de chiquitín)
 HUALDE, Leticia. Chau Toto. Buenos Aires. Colihue, 1992.
 DA COLL, Ivar. Chigüiro viaja en chiva. Bogotá. Norma, 1987. (Chigüiro)
 TÜRK, Hanne. Un regalo para Alex. Barcelona. Destino, 1996. (Alex)
 ITZCOVICH, Susana. Una noche de miedo. Buenos Aires. Sudamericana, 1998. (Cuentos de cuatro colores)

Cuentos (se incluyen también cuentos para ser leídos en voz alta)

KERN, Sergio. Adriana y el Árbol. Buenos Aires. AZ, 2005. (Del boleto)
 ELIZALDE, Marcelo. Barco pirata. Buenos Aires: Sudamericana, 2004. (Pan flauta)
 CABAL, Graciela. Cosquillas en el ombligo. Buenos Aires: Sudamericana, 2005. (Pan flauta)
 ----- Gatos antes eran los de antes. Buenos Aires: Colihue, 2002
 DEVETCH, Laura. El hombrecito verde. Buenos Aires: Colihue, 2002
 ----- Monigote en la arena. Buenos Aires: Colihue, 2003. (Libros del malabarista)
 ROLDAN, Gustavo. Las pulgas no andan por las ramas. Buenos Aires. Alfaguara, 2006. (Del boleto)
 VILLAFANE, Javier. Los sueños del sapo. Buenos Aires. Colihue, 2004.
 ----- Cuentos y títeres. Buenos Aires. Colihue, 1985. (Libros del malabarista)
 SCHUJER, Silvia. Mucho perro. Buenos Aires. Alfaguara, 1999.

Colecciones recomendadas:

Editorial Colihue
 Colección "Los morochitos".

Colección "Pajarito remendado".
Colección "Los libros dibujados"

Editorial Espasa Calpe

Colección "María Elena Walsh".
Editorial Atlántida.
Colección "Mira cómo crecen".
Editorial Sigmar.
Colección "Primeras imágenes".
Colección "Adentro/Afuera".
Colección "Cerca/lejos".
Colección "Abre tus ojos".

Inicial



CHUBUT
UNIDOS PORQUE SOMOS MÁS