

DESARROLLO CURRICULAR NIVEL INICIAL

SERIE 6



"BUEN DIA" 2019 -CHELA GOMEZ MORILLA

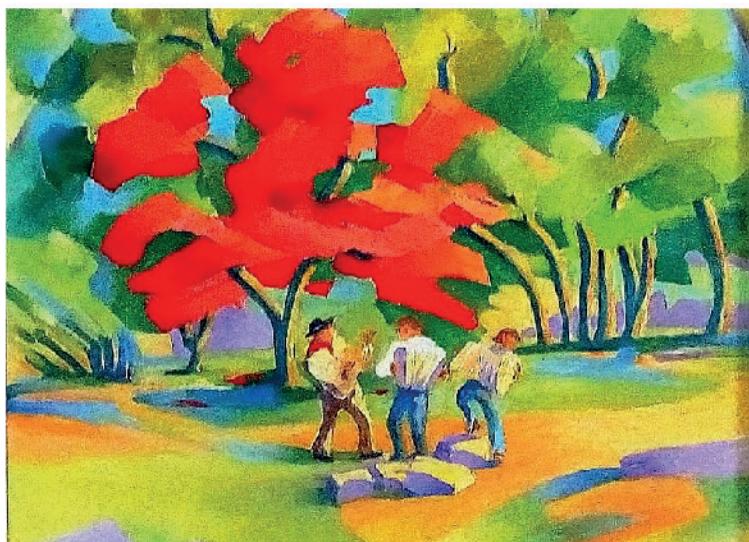
EDICIÓN 2022



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

CHELA GOMEZ MORILLA
Artista



Elsa Elena Gómez Morilla, mejor conocida como “Chela”, es una de las artistas más reconocidas de Corrientes, aunque nació en la provincia de Entre Ríos. Es diplomada en el Instituto Superior de Bellas Artes e Idiomas “Josefina Contte”. Lleva realizadas más de trescientas exposiciones individuales y colectivas en el país y el extranjero.

AUTORIDADES PROVINCIALES

Dr. Gustavo Valdés
Gobernador

Lic. Práxedes Ytatí López
Ministro de Educación

Dr. Julio César de la Cruz Navias
Subsecretaria de Gestión Educativa

Dra. Pabla Muzzachiodi
Secretaria General

Prof. María Silvina Rollet
Consejo General de Educación

Lic. Julio Fernando Simonit
Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa



COMISIÓN COORDINADORA

**Equipo Técnico del Nivel Inicial de la Dirección
de Planeamiento e Investigación Educativa**

Laura Sasson

**Consejo General de Educación
Nivel Inicial**

María Lidia Zacarías

**Supervisoras del Nivel Inicial
Consejo General de Educación**

Claudia Liliana Fonseca

Beatriz E. Tones

**Elaboración de
Diseño gráfico**

Matías Nicolás Orbes Damus

Javier Alfredo Daruich



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

OBSERVACIÓN:

Para facilitar la lectura del texto, en todo este documento pedagógico, se utilizan las expresiones niño/s; maestro/s; docente/s; en sentido genérico, sin discriminación alguna de la cuestión de género.

AGRADECIMIENTO

Especialmente a todos los Jardines de Infantes y Centros de Desarrollo Infantil, que colaboraron con las imágenes para acompañar este documento pedagógico.

Este material comparte imágenes fotográficas debidamente autorizadas.



DOCUMENTOS DE DESARROLLO CURRICULAR NIVEL INICIAL 2022

SERIE 1

Capítulo 2

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS.

- **Evaluación** institucional y áulica.

SERIE 2

Capítulo 3

EDUCACIÓN INICIAL en la provincia de CORRIENTES.

- Educar en clave **Intercultural - Crítica** desde la primera Infancia.

SERIE 3

Capítulo 4

GESTIÓN PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL.

- **Planificación** institucional y áulica.

SERIE 4

Capítulo 5

CAMPO DE EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

-1. DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL.

1.1. Tiempos de compartir en la ronda.

-2. LENGUAJES ARTÍSTICOS.

2.1. Eje: Literatura.

2.2. Eje: Música.

SERIE 5

Capítulo 5

CAMPO DE EXPERIENCIAS CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO.

1. Eje: Educación Digital, programación y robótica.

2. Eje: Matemáticas.

SERIE 6

Capítulo 5

ARTICULACIÓN: Nivel Inicial - Nivel Primario.

CAMPO DE EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN.

1. Eje: Desarrollo del Lenguaje Alfabetización inicial.

CAMPO DE EXPERIENCIAS CONOCIMIENTO DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL, TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO.

2. Eje: Matemática.

Cada Serie está directamente relacionada con los capítulos del Diseño Curricular de Nivel Inicial 2020.



CORRIENTES
somos todos!

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Estimados docentes:

En el transcurso del año 2022, hemos realizado una serie de capacitaciones que tuvieron como objetivo principal, abordar *la articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario*. Para ello, se realizaron dos trayectos formativos, dirigidos al estudio de diferentes áreas. Uno, Desarrollo del Lenguaje, otro, Matemática.

Tuvimos el honor de ser capacitados por especialistas de reconocimiento nacional e internacional, como lo son, la Dra. Celia Rosemberg (Desarrollo del Lenguaje) y las licenciadas Edith Weinstein y Adriana Gonzalez (Matemática)

Esta serie de desarrollos curriculares, apuntan a revivir ambos trayectos. Hallarán primero, en apretada síntesis, las tres exposiciones que pronunció la Dra. Rosemberg.

El texto *transcribe las presentaciones* que ella ha realizado, por lo cual, recomendamos que, para su lectura, se acompañen de esas conferencias. El soporte de los videos, completará la propuesta de este desarrollo curricular:

1° JORNADA: 14 de octubre:

**Como promover la alfabetización entre el nivel inicial y la escuela primaria.
De las rimas y los juegos con sonidos a la conciencia fonológica.**

https://youtu.be/XBI9u_FAHnc



2° JORNADA: 24 de octubre:

Las lecturas de cuentos en el camino de la alfabetización Entre el nivel inicial y la escuela primaria.

https://youtu.be/DGK3rk7Q_HU



3° JORNADA: 3 de noviembre:

El lenguaje y el juego: pilares del desarrollo infantil

<https://youtu.be/oQZ0OovtzV8>



En relación al desarrollo curricular de Matemática, las especialistas abordan en el texto, de modo exhaustivo, el análisis de variadas secuencias didácticas, ordenadas por ejes y por complejidad de aprendizajes, sustentadas en un marco teórico detallado y analizado desde la mirada del docente de nivel inicial y del maestro de primaria.

Equipo de Coordinación.

ARTICULACIÓN: Nivel Inicial - Nivel Primario

CAMPO DE EXPERIENCIAS DE COMUNICACIÓN, LENGUAJE Y EXPRESIÓN

DESARROLLO DEL LENGUAJE Y ALFABETIZACIÓN INICIAL

Dra. Celia Renata Rosemberg

POSICIÓN ACADÉMICA ACTUAL

-Directora del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME). Resolución N° 2955, 8/09/2016. Cargo regular concursado.

-Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Categoría Principal. (CONICET)

-Profesora Titular de Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Cargo regular concursado.

-Lleva a cabo proyectos que articulan investigación y acciones educativas centradas en el desarrollo del lenguaje infantil y la alfabetización temprana.



Autora
Dra. Celia Renata Rosemberg



TÍTULOS ACADÉMICOS

-2002. Doctora de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. (UBA)

-1991 – 1992. Programa de postgrado: Metodología de la Investigación Educacional. Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE). Asociado al Instituto Torcuato Di Tella.

-1988. Licenciada en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. (UBA)

-1988. Profesora en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. (UBA)

AUTORA DE CUANTIOSAS PUBLICACIONES DE DIVERSA ÍNDOLE:

-Artículos en revistas científicas;

-Libros o capítulos en libros;

-Libros para niños;

-Artículos sin referato, notas y entrevistas de divulgación en revistas, diarios e internet;

-Presentaciones a congresos y reuniones científicas;

-Materiales pedagógicos;

-Miembro de comité y organización de eventos científicos;

-Docencia universitaria; y Docencia universitaria de grado.

Indice

INTRODUCCIÓN.....15

1-COMO PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LA ESCUELA PRIMARIA. DE LAS RIMAS Y LOS JUEGOS CON SONIDOS A LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.....16

1-2 ¿Qué aprendizajes sientan las bases de la alfabetización?17

1-3 ¿Por qué la amplitud del vocabulario facilita el acceso al sistema de escritura?20

1-4 ¿Qué aprendizajes permiten el progreso en la alfabetización?.....20

1-5 ¿Por qué es difícil para los niños y niñas descubrir el principio alfabético?20

2-LAS LECTURAS DE CUENTOS EN EL CAMINO DE LA ALFABETIZACIÓN. ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LA ESCUELA PRIMARIA25

2.1 ¿Qué es una Narrativa?25

2-2 Las lecturas de cuentos25

2-3 ¿Qué características presentan los textos escritos?28

2-4 El esquema narrativo29

2-5 Aprender en la lectura cuentos: un estilo de lenguaje escrito.....30

2-6 La enseñanza de la comprensión.....31

2-7 Aprender en la lectura de cuentos: la escritura.....33

3-EL LENGUAJE Y EL JUEGO: PILARES DEL DESARROLLO INFANTIL.....36

3-1 El juego como matriz del desarrollo infantil.....36

3-2 Una relación bidireccional entre el lenguaje y el juego.....37

3-3 La estructura del juego.....38

3-4 El aprendizaje del lenguaje en el juego.....42

BIBLIOGRAFÍA.....50

INTRODUCCIÓN

El presente documento de apoyo curricular refiere a la articulación entre la Sala de 5 años de Nivel Inicial y el Primer Grado del Nivel Primario, abordando el Campo de Experiencia de Comunicación, lenguaje y expresión, específicamente en el eje de Desarrollo del Lenguaje y la alfabetización inicial. Reflexiona acerca de las particularidades de los Enfoques: Socio constructivista y de la psicolingüística, para la enseñanza del desarrollo del lenguaje y el conocimiento, proporcionando ejemplos del contexto familiar y escolar. Está organizado desde tres bloques:

1-Cómo promover la alfabetización entre el nivel inicial y la escuela primaria. De las rimas y los juegos con sonidos a la conciencia fonológica.

2-Las lecturas de cuentos en el camino de la alfabetización. Entre el nivel inicial y la escuela primaria.

3-El lenguaje y el juego: pilares del desarrollo infantil. El acompañamiento de las trayectorias escolares de los niños.

El propósito de este desarrollo curricular, es iniciar y/o continuar procesos de articulación diseñados desde los continuos de aprendizajes, sosteniendo que, la articulación otorga sentido de totalidad y globalidad al Sistema Educativo; garantizando que los niveles - en este caso inicial y primario-, estén unidos, ensamblados, entramados. En ese sentido, ambos deben asumir la responsabilidad pedagógica de los aprendizajes de los niños más allá del nivel, áreas o ejes, sin perder la especificidad de cada uno y propiciando prácticas de acompañamiento y seguimiento a lo largo de toda la escolaridad obligatoria.

Asimismo, este documento propicia el abordaje de prácticas pedagógicas secuenciadas y continuas desde una mirada integral y diversa de nuestras infancias. Es, en esta trama, que se define la articulación en clave de diseño de una propuesta integrada. Se Define dos continuos de aprendizaje que son nodales por poder transformar la experiencia cognitiva, social, emocional de los niños; ellos son: la alfabetización y el juego. (Marco Organizativo de los Aprendizajes, MOA 2016).

Estimados docentes y directivos, los invitamos, a recorrer JUNTOS la trayectoria escolar de los niños en este pasaje o puente al otro nivel focalizado en la “alfabetización”. Así mismo, poner en diálogo, al desarrollo del lenguaje como herramienta para comunicar saberes y también y como contenido a enseñar. Este es el gran desafío de la articulación Institucional, curricular y de las prácticas de enseñanzas de los docentes de ambos niveles.

DESARROLLO CURRICULAR

1-COMO PROMOVER LA ALFABETIZACIÓN ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LA ESCUELA PRIMARIA. DE LAS RIMAS Y LOS JUEGOS CON SONIDOS A LA CONCIENCIA FONOLÓGICA.

El nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria: período de vital importancia.

- ✓ **El desarrollo del lenguaje.**
- ✓ **El desarrollo cognitivo.**
- ✓ **El aprendizaje de la alfabetización.**

El desarrollo del lenguaje oral y escrito está estrechamente interrelacionado con el desarrollo cognitivo. Estos desarrollos se producen y promueven en la interacción social (Psicología Sociocultural Vigotsky, 1964; Psicolingüística Experiencial, Nelson, 1996).

¿Qué entendemos por alfabetización?

- Habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para el ingreso al mundo de los conocimientos (la ciencia, el arte y los lenguajes simbólicos y matemáticos) que la humanidad ha producido a lo largo de su historia (Borzzone, Rosemberg, Silvestri y Diuk, 2004).
- Las personas alfabetizadas, pueden comprender que el lenguaje escrito ha sido y es, la herramienta fundamental para organizar, sistematizar y conservar la información a través del tiempo.

- Usar el lenguaje escrito, hace posible reelaborar y producir nuevos conocimientos.

La alfabetización temprana

- La alfabetización temprana comprende el aprendizaje de un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes que inciden en el dominio progresivo de la lectura y de la escritura.
- Empieza mucho antes del ingreso a 1º grado, cuando los niños participan en sus hogares o en el jardín de infantes de situaciones de interacción con otras personas alfabetizadas, (padres, maestros, hermanos), que mediatizan estos conocimientos y habilidades vinculados con la alfabetización.



INTERACCIÓN EN CONTEXTO FAMILIAR



El camino de la alfabetización. La alfabetización en la infancia

1.2 ¿Qué aprendizajes sientan las bases de la alfabetización?

- El conocimiento de la escritura como forma de lenguaje y como objeto cultural y social.

El desarrollo del lenguaje oral

- el aprendizaje del vocabulario
- el aprendizaje de formas de discurso (narraciones, argumentaciones explicaciones).

¿Qué aprendizajes permiten el progreso en la alfabetización?

El dominio del dominio del sistema de escritura

- habilidades fonológicas, conocimiento del sistema (correspondencias letra sonido/fonema, direccionalidad).
- estilo de lenguaje escrito (sintaxis compleja, discurso independiente del contexto de situación)

¿Qué aprendizajes sientan las bases de la alfabetización?

- El desarrollo del lenguaje oral: el vocabulario



¿Por qué es importante conocer y usar muchas palabras?

Porque cuanto mayor es la cantidad de palabras que las personas conocen y usan, con más claridad y precisión se comunican oralmente y en la escritura

Aprender palabras

- El significado (características perceptivas y funcionales que definen el objeto)
- El referente (objeto, cualidad o acción de-

signada por la palabra)

- La forma fonológica (la estructura de sonidos de la palabra)

- Aprender palabras en la conversación

Francesca, de un año y tres meses, juega con su mamá en su habitación.

Francesca: ¡Aaa! (señala hacia el techo).

Mamá: Esa es la lámpara, viste qué linda es la lámpara de tu cuarto.

Francesca: ¡Aaa! (señala hacia la pared).

Mamá: Ese es el cuadro de la mariposa.

Francesca: ¡Aaa, aaa! (sigue señalando hacia la pared).

Mamá: ¿Qué? ¿Querés tocarla? Dale, vamos, es muy suave esta mariposa.

Las palabras en los intercambios en el nivel inicial

En una sala de 3 años los niños y la maestra interactúan después de leer una poesía.

Maestra: ¿Qué es una arruga?

Niño: Una pluma.

Niño: Una ruga que se lleva a los autos.

Maestra: No, eso es una grúa, una arruga, ¿qué es?

Niño: Lo que usan los viejos.

Maestra: Cuando nos ponemos viejos se nos hacen arrugas en la piel.

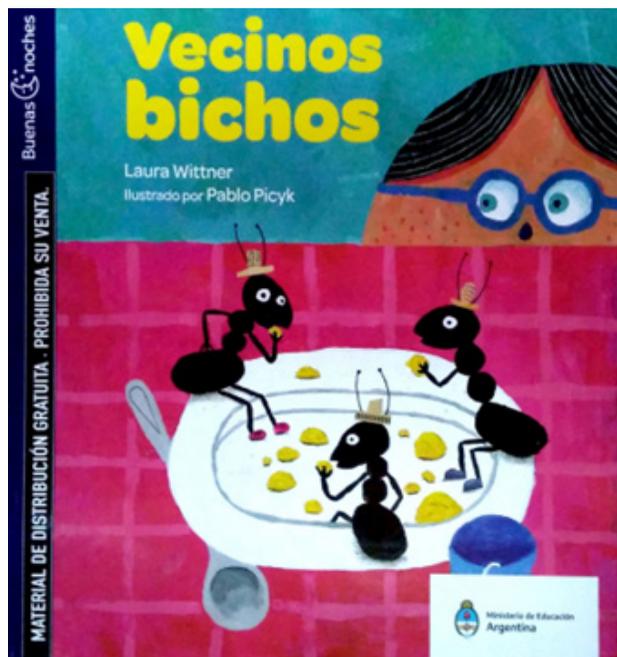
Ven estas rayitas en la piel, se nos hacen arrugas ¿ustedes tienen abuelos?

Niño: Mi abuela tiene toda verrugas.

Maestra: Tu abuela tiene arrugas, arrugas, verrugas es otra cosa.

Niño: Arrugas.

Aprender palabras y discurso en la lectura de cuentos



PROGRAMA LIBROS PARA APRENDER 2022

Jugar con sonidos y recitar rimas y poesías

La Niña Olvidadiza

Ana María Shua

Romina Brodo
perdía todo.
Yendo a la playa
perdió la malla.
Yendo a la escuela
perdió una muela.

Una mañana
perdió a su hermana,
perdió el cuaderno
y una banana.

De vuelta en casa
mamá furiosa
le dijo: "Nena,

pero qué cosa,
segunda muela,
quinta banana,
¡y cuarta hermana
que vas perdiendo
esta semana!"

Pero Romina
no contestaba
porque no oía
que la retaban.
Estaba sorda
y no por vieja:
perdió en la calle
las dos orejas.

SERIE DE ACTIVIDADES N°8 JUGAR, APRENDER Y DISFRUTAR JUNTOS. 2020 NIVEL INICIAL-CORRIENTES

1.3 ¿Por qué la amplitud del vocabulario facilita el acceso al sistema de escritura?

Los niños comienzan a extraer las primeras palabras del continuo del habla que les dirigen las otras personas, las relacionan con los referentes, aprenden de a poco sus significados y, en las interacciones, comienzan a usarlas.

Progresivamente, van distinguiendo una forma sonora o fonológica de otra y amplían su vocabulario inicial.

El niño que además de conocer la palabra 'pala' conoce la palabra 'pata', ha analizado la estructura sonora de esas palabras y ha identificado que ellas se diferencian por los sonidos 'l/t'.

Los niños que han puesto en práctica estos mecanismos con más frecuencia construyen representaciones fonológicas más robustas que aquellos niños que estuvieron expuestos a una escasa cantidad de palabras.

1.4 ¿Qué aprendizajes permiten el progreso en la alfabetización?

-El dominio del sistema de escritura y la conciencia fonológica

Para dominar el sistema de escritura es necesario:

- Descubrir qué unidades del lenguaje –sonidos, sílabas o palabras– representan las letras
- Reconocer la orientación de la escritura.
- Comenzar a identificar las letras, a trazarlas y a distinguir las. **Tomar conciencia de que las palabras están formadas por sonidos, esto es, desarrollar conciencia fonológica**
- Inferir las relaciones entre los sonidos y las letras.

- Comprender el principio alfabético

Para aprender a leer y escribir en un sistema alfabético como el español, los niños deben entender que:

- las palabras están formadas por sonidos

- las letras representan los sonidos.

1.5 ¿Por qué es difícil para los niños descubrir el principio alfabético?

- A los niños les resulta difícil deslindar los sonidos de las palabras porque:

◇ Se focalizan en el significado de las palabras. A los niños les cuesta darse cuenta que los sonidos conforman las palabras.

Escuchan una palabra que conocen e inmediatamente activan su significado atravesando los sonidos, como si la forma sonora de la palabra no existiera. El lenguaje es para los niños como un vidrio (Luria, 1992).

◇ Cuando hablamos no lo hacemos separando los sonidos, no decimos “s” “o” “p” “a”, sino “sopa”. Articulamos en forma simultánea más de un sonido, esto es, coarticulamos. Los sonidos se pronuncian juntos en las sílabas (fonemas: /palo/ vs. /malo/). Pero las letras representan los sonidos... ¿Cómo resolver este problema?

La conciencia fonológica: es prestar atención a los sonidos de las palabras

◇ La conciencia fonológica es un conjunto de habilidades que permiten atender y manipular los sonidos y deslindar los sonidos de las palabras. Por ejemplo:

- **reconocer palabras que empiezan con el mismo sonido:** soga - silla - semilla
- **reconocer palabras que riman:** por ejemplo, masa - casa
- **segmentación fonológica (de sonidos)** por ejemplo, s - o - g - a
- **elisión de fonemas (sonidos)** por ejemplo, ma_darina

◇ El desarrollo de estas habilidades requiere el andamiaje del adulto. Ellas son muy importantes para el aprendizaje del sistema de escritura que posibilita las acciones de lectura y escritura.

Los juegos y actividades con conciencia fonológica ayudan a los niños a prestar atención a los sonidos que conforman las palabras y deslindarlos .

Promover la conciencia fonológica en las situaciones de escritura compartida.

En las situaciones de escritura compartida: es necesario prolongar los sonidos para que los niños puedan percibirlos y así deslindarlos.

Maestra: ¿Qué día es hoy?
 Niños: Hoy es lunes.
 Maestra: Cierto, Helena hoy es lunes. ¿Querés escribir?
 Helena: Yo sé escribir. La maestra llama a Helena a escribir. La nena pasa al pizarrón, y escribe la letra L.
 Maestra: Sí. Con esa letra empieza lllllllunes, como Lurdes. ¿Cómo sigue llllllluu...? Niño: La u. (Helena escribe la letra u).
 Maestra: ¿Sabés cómo sigue? Lunnnnnn...
 Niño: La u.
 Maestra: La nnnn, la de nene. ¿Sabes cuál es la de nene? La de naranja, sería ahí (la maestra señala el abecedario con dibujos del aula).
 Niño: Esta, mirá Helena (Señala la letra N en el abecedario del aula).
 Maestra: Luneeeeesss. (Helena escribe las letras E y S) Perfecto, miren qué escribió Helena.
 Niños: lunes .

Las habilidades a promover en los niños de 3, 4 y 5 años con vistas a la alfabetización

	3 años	4 años	5 años
Repetición y corrección de palabras	Reconocer que alguien dice mal una palabra y producir una corrección.	Reconocer que alguien dice mal una palabra y producir una corrección.	Reconocer que alguien dice mal una palabra y producir una corrección.
Rima	Reconocer palabras que riman.	Reconocer palabras que riman Producir palabras que riman.	Reconocer palabras que riman Producir palabras que riman.
Sílaba / Sonido inicial	Reconocer palabras que empiezan con la misma sílaba o sonido inicial.	Reconocer y reproducir palabras que empiezan con la misma sílaba o sonido inicial.	Reconocer y reproducir palabras que empiezan con la misma sílaba o sonido inicial.
Prolongación de los sonidos de las palabras		Reconocer los sonidos de una palabra cuando otro la pronuncia prolongándola.	Producir una palabra prolongando los sonidos para que los otros los identifiquen.

La relación entre la conciencia fonológica y la escritura y lectura:

-Las letras

Las “letras proporcionan un sostén importante a los sonidos porque son concretas y discretas en sus límites”. Facilitan el que los niños logren distinguir los sonidos que “se coarticulan”. A partir de ver “palabras escritas” los niños “pueden comenzar a inferir y a establecer las relaciones entre los sonidos y las letras correspondientes” y avanzar en el descubrimiento del “principio alfabético.”

Aprendiendo a leer

Micaela intenta leer la palabra “mesa” con ayuda de su maestra.

*Micaela: mmmmeeee (silencio).
Maestra: Muy bien. ¿Cómo dice?
Micaela: me ssss aaaa.
Maestra: ¿Y todo junto?
Micaela: ¡Ah, no! Junto no puedo .*

La relación entre la conciencia fonológica v la escritura v lectura

<ul style="list-style-type: none">● Reconocimiento y producción de rimas.● Sensibilidad hacia las sílabas.	<i>Preceden al aprendizaje de la lectura y la escritura .</i>
<ul style="list-style-type: none">● Identificación de sonido inicial y final.	<i>Influencia recíproca .</i>
<ul style="list-style-type: none">● Segmentación fonológica .● Elisión de fonemas .● Recodificación fonológica (síntesis durante la lectura).	<i>Requieren exposición sistemática a la lectura y la escritura; son una consecuencia del proceso de alfabetización.</i>



Escritura y lectura de palabras

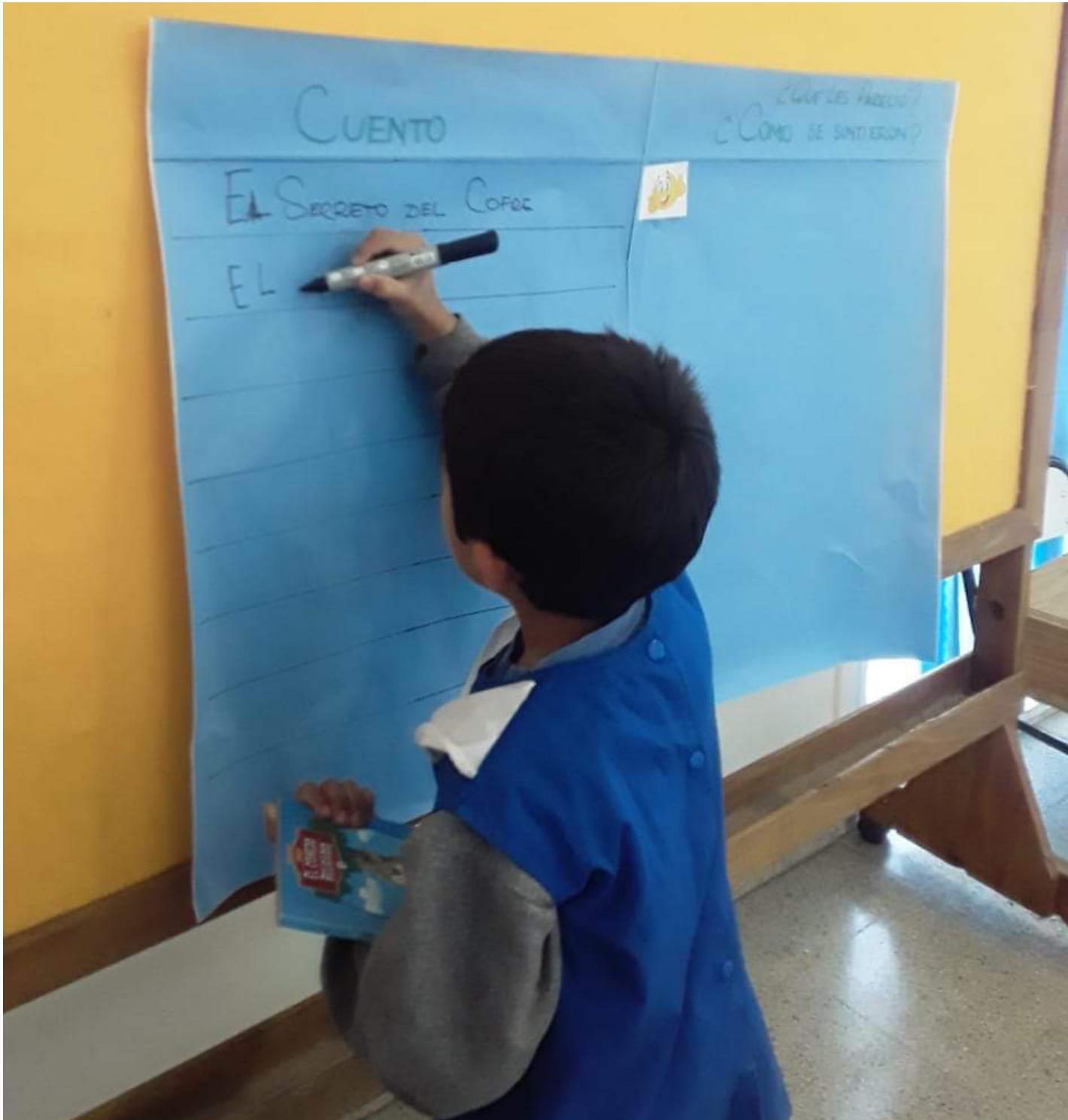
***Para poder escribir palabras, los niños necesitan:**

- Identificar los sonidos presentes en las palabras que quieren escribir.
- Conocer las letras.
- Establecer las correspondencias entre los sonidos y las letras.
- Desarrollo de la Motricidad fina.

***Para poder leer palabras los niños necesitan:**

- Reconocer las letras.
- Establecer las correspondencias con sus sonidos.
- Hacer síntesis de sonidos.
- En las correspondencias grafema-fonema nos basamos al leer, y en las correspondencias fonema-grafema, al escribir.

Cuando un niño aprende a leer y a escribir lo hace con el objeto de poder comprender y producir textos, esto es, con el fin de utilizar el lenguaje escrito como forma de comunicación. Sin embargo, la lectura como la escritura autónoma de textos escritos presuponen el dominio de la lectura y la escritura de palabras. Solamente un lector que logra reconocer palabras en forma veloz y precisa puede destinar recursos cognitivos a comprender las ideas del texto. Si, por el contrario, el proceso de reconocimiento de palabras es lento y trabajoso, cuando el niño lee la última palabra de una oración ya no recuerda cuál era la primera y le resulta imposible comprender lo leído. Del mismo modo, un niño que escribe palabras lentamente olvida la idea que quería transmitir antes de llegar a ponerla en el papel.



JIN N° 7 PECECITOS DE COLORES-SALADAS-CORRIENTES

Juegos con sonidos

***Corregir palabras** mal pronunciadas

***Juegos con rimas:** Juegos de palabras. Versos de dos líneas para repetir y memorizar; Repetir el final de versos cortos que riman; Cambio de rimas, modificando vocales. Con dibujos de objetos, aparear las palabras que riman (camión-león). Pensar palabras que riman a partir de un modelo.

***Entrometido:** presentar dos palabras que riman y una que no y los niños deben iden-

tificar cuál no corresponde.

***Identificar los sonidos** iniciales o finales de las palabras. Juegos tales como “veo veo una cosa, qué ves...”; “Viene un barquito cargado de” y también a partir de dibujos Los niños tienen que juntar los sonidos de una palabra que fueron pronunciados en forma separada (juego con títere).

***Prolongar sonidos sin escritura / con escritura:** hablar como un títere, que prolonga los sonidos de las palabras; Prolongar los sonidos a partir del dibujo de un objeto, que se presenta acompañado de tantos recuadros

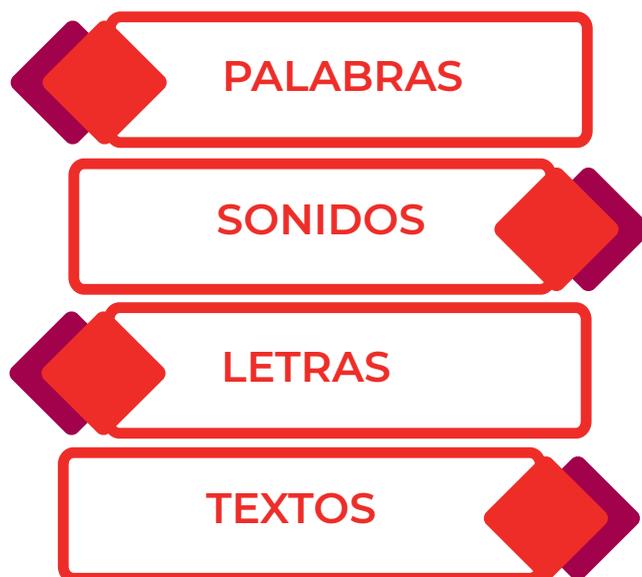
como sonidos tenga la palabra.

***Síntesis de sonidos:** Juntar los sonidos de las palabras que fueron pronunciadas de modo separado por un títere.

La alfabetización implica el dominio del sistema de escritura para la comprensión y producción de textos.

La fluidez en la escritura y la lectura se alcanza en situaciones de enseñanza que:

Ponen en juego todas las unidades lingüísticas:



Ni muy fáciles ni muy difíciles: presentan un nivel de dificultad tal que posibilita que el niño pueda realizarla con el sostén del docente o sus compañeros.

2-LAS LECTURAS DE CUENTOS EN EL CAMINO DE LA ALFABETIZACIÓN. ENTRE EL NIVEL INICIAL Y LA ESCUELA PRIMARIA

El discurso narrativo en las salas y las aulas

Cuando se hace referencia a relatos, cuentos y juego dramático en ambos niveles, el propósito es el desarrollo del discurso narrativo. Es un discurso extendido (Beals y Snow, 2001) del habla narrativa centrada en un tópico, que se extiende a partir de varios turnos y enunciados y vocabulario preciso.

2.1 ¿Qué es una Narrativa?

Una secuencia de acciones conectadas temporal y causalmente (relaciones físicas y psicológicas).

- Relatos de eventos cotidianos.
- Juego dramático.
- Relatos de Experiencia personal.
- Historias ficticiales.
- Narrativas de eventos futuros.

2.2 La lectura de cuentos: una oportunidad para disfrutar y aprender

En algunos hogares, la lectura de cuentos constituye una de las primeras experiencias con la lectura y la escritura. Tempranamente los niños son incluidos en actividades muy interactivas en las que se les muestran las ilustraciones de los cuentos y se conversa acerca de ellas.



INTERACCIÓN EN CONTEXTO FAMILIAR-LECTURA DE CUENTOS

Diferencias en lectura de cuentos: diferencias en oportunidades

Algunos niños participan en sus años pre-escolares de estas actividades durante 6000 hs. y otros 200 hs (Adams,1990). Estas diferencias generalmente están asociadas con las circunstancias socioeconómicas de las familias, especialmente con la escolaridad

de los padres y con la presencia de hermanos escolarizados.

Las diferencias implican distintas oportunidades de aprendizaje para los niños. De ahí que resulte de fundamental importancia que en el jardín de infantes y en 1° grado se generen situaciones de lectura de cuentos que amplíen las oportunidades de todos los niños.



INTERACCIÓN EN CONTEXTO ESCOLAR-LECTURA DE CUENTOS

Las lecturas de cuentos

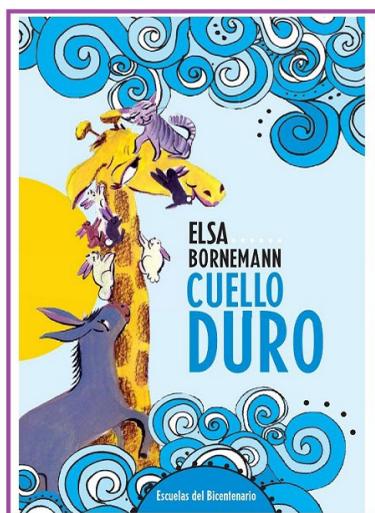
Existe una estrecha relación entre las experiencias de lectura de cuentos y los logros en el aprendizaje de la lectura y la escritura en la escuela y antes de su ingreso a ella (Durkin, 1966; Clark, 1976; Teale, 1978). Para

poder desarrollar conocimientos y habilidades relacionados con la lectura y la escritura, los niños deben:

- Participar con frecuencia en situaciones de lectura de cuentos.

Otros mundos a través de la lectura

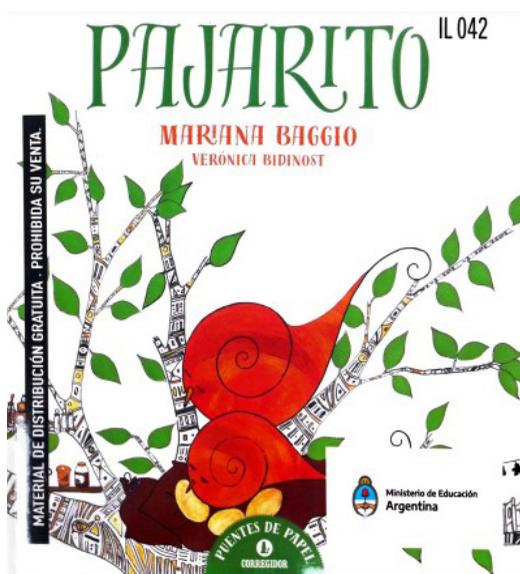
Conocer mundos parecidos al propio y otros diferentes, distantes, fantásticos y maravillosos.



SERIE DE ACTIVIDADES N° 7 JUGAR, APRENDER Y DISFRUTAR JUNTOS. NIVEL INICIAL CORRIENTES.



SERIE DE ACTIVIDADES N° 6 JUGAR, APRENDER Y DISFRUTAR JUNTOS. NIVEL INICIAL CORRIENTES.



PROGRAMA LIBROS PARA APRENDER 2022



2.3 ¿Qué características presentan los textos escritos?

- *Coherencia – Tema (entretelado de significados).*
- *Cohesión (expresión de la coherencia mediante palabras).*
- *Estilo de lenguaje escrito: explícito, sintaxis compleja, expresiones anafóricas, vocabulario complejo.*
- *Información implícita.*
- *Ideas organizadas de acuerdo a una estructura.*

2.4 El esquema narrativo

	Estructura	El pez plateado
ESCENA		Había una vez un gran pez plateado que se llamaba Luis y vivía en un lago cerca del bosque.
EPISODIO	Evento inicial	Un día, Luis estaba nadando en el lago cuando vio una lombriz gorda y jugosa sobre la superficie del agua.
	Respuesta interna	A Luis le parecían deliciosas las lombrices y sintió muchas ganas de comérsela.
	Intento	Entonces nadó hasta donde estaba la lombriz y le dio un mordiscón.
	Consecuencia	De pronto Luis sintió que lo arrastraban fuera del agua. Lo había atrapado un pescador.
	Reacción	Luis se sintió muy triste y pensó que tendría que haber tenido más cuidado.

Representación ideal de lo que es un cuento, que guía la comprensión y el recuerdo.

◇ Activa un conjunto de expectativas acerca de

lo que puede aparecer o suceder en el cuento.

◇ Permite organizar la información leída para que luego pueda ser recuperada.

El cuento: un mundo creado a través del Lenguaje

EL LEÓN Y EL RATÓN (Esopo)

Estaba el león durmiendo la siesta bajo un árbol y unos ratoncitos traviesos que pasaban por allí, al verlo dormido, se le subieron encima sin el menor respeto y empezaron a jugar, escondiéndose en su larga melena y saltando entre sus patas.

Hicieron tanto ruido que el león acabó por despertarse, y ya se sabe que cuando alguien está durmiendo la siesta tranquilamente y lo despiertan, lo más probable es que se ponga de mal humor.

El león lanzó un rugido terrible y los pobres ratones huyeron aterrados; pero con un rápido movimiento de su poderosa garra, la fiera atrapó al más pequeño de ellos y lo miró con expresión feroz.

“No me hagas daño”, suplicó el ratoncito, “y seré tu amigo; si alguna vez estás en peligro te ayudaré”. Al león le hizo tanta gracia que lo soltó. ¡Aquel diminuto ratoncito le ofrecía su ayuda a él, el rey de la selva! “Está bien, valiente”, dijo riendo, “siempre es bueno tener un aliado tan fuerte como vos”.

Poco después, el león cayó en la red de unos cazadores, y por más que forcejeó no pudo soltarse. Ya se daba por perdido, cuando pasó por allí el ratoncito, que royó con sus afilados dientes un nudo de la red y lo dejó en libertad.

Cualquier amigo, por pequeño que parezca, es valiosísimo.

El rol del docente

El efecto potenciador del aprendizaje y del desarrollo lingüístico no radica en la lectura en sí misma sino en la calidad del intercambio durante la lectura y luego de ésta.

◇ Las estrategias docentes para mediatizar el texto y que se convierta en una oportunidad para aprender.

2.5 Aprender en la lectura cuentos: un estilo de lenguaje escrito

Sintaxis más compleja, integración y explicitud de la información para crear el signi-

En el relato de experiencia personal: la maestra tiene que colaborar para que el texto sea explícito independiente del contexto de situación.

Uriel: -Y en la calle había negro, al lado porque la habían quemado.

Maestra: -¡Ah! Lo que había al lado eran las cenizas, que habían quedado del fuego, las maderas quemadas porque antes las habían quemado junto con la rata ¿o no?

Aprender en la lectura cuentos: nuevas palabras

Para comprender el texto hay que comprender el significado de las palabras que lo componen. Cuantas más palabras se desconocen de un texto, más difícil resulta com-

prenderlo. El docente tiene que ponderar si los niños pueden desconocer el significado de algunas palabras y aclararlo en la conversación.

Por ejemplo: melena, sin el menor respeto, rugido, garra, afilados, daño, forcejeó, royó.

En el relato de experiencias personales

Niño: había un coso negro.

Maestra: ¿qué viste? ¿Qué coso negro?

Niño: Y en la calle había negro, al lado porque la habían quemado.

Lo que había al lado eran las cenizas.

Comprensión como interacción con el texto

Situación de lectura = texto ↔ lector

La comprensión depende del interjuego entre:

◇ Las características, la información propia de los textos, los conocimientos y las estrategias que puede poner en juego el lector.

Aprender en la lectura de cuentos: inferencias para comprender

No todo está dicho en los cuentos: Parte de la información necesaria para la comprensión está implícita y debe ser inferida, completada por los niños.

<i>Cuando el león dice: Está bien, valiente, siempre es bueno tener un aliado tan fuerte como vos.</i>	<i>Los niños deben comprender la ironía en las palabras del león.</i>
<i>La moraleja: cualquier amigo, por pequeño que parezca, es valiosísimo.</i>	<i>Debe ser comprendida infiriendo la relación entre la ironía en las palabras del león y el episodio en el que el ratón salvó al león.</i>

La realización de inferencias

INFERENCIA: Proceso que realiza el lector para completar la información ausente en los textos. Permiten conectar los sucesos, personas y objetos que aparecen en el texto. La capacidad para realizar inferencias resulta de:

- ◇ Los conocimientos previos de los niños.
- ◇ La habilidad para activar y usar esos conocimientos durante el proceso de comprensión.

2-6 La enseñanza de la comprensión

La enseñanza de la comprensión comienza antes de que los niños dominen la lectura. Las situaciones diarias de lectura facilitan el aprendizaje de habilidades de comprensión cuando:

- ◇ Son frecuentes.
- ◇ El texto es apropiado para los niños.
- ◇ El docente modela el proceso de comprensión.
- ◇ El docente involucra a los niños en tareas en la zona de desarrollo potencial.

La comprensión en niños pequeños: un proceso mediado

Durante la lectura en voz alta de un cuento, el proceso cognitivo para construir la representación mental del cuento, está mediatizado por:

- ◇ La persona que lo lee y el modo en que esta lo comprende.
- ◇ La interacción en torno al texto.

MAESTRA: “Esa gallinita debe estar tan gorda como un balón, pensó. Voy a verla”.

¿Qué dijo el lobo? Esa gallinita debe estar gorda como un balón. Como un balón,

¿Cómo será? ¿A ver?

CRISTIAN: Así, redonda.

MAESTRA: Redonda debe estar como una pelota, como un balón como una pelota. “Y espió por el ojo de la cerradura”.

¿Cómo enseñar a comprender? La cognición compartida

La Teoría socio histórico-cultural y psicología cognitiva es la internalización de los procesos mentales que tienen lugar en la interacción.

La enseñanza y el aprendizaje tienen lugar en la interacción con otros. En las situaciones de lectura en el jardín de infantes y en la escuela primaria puede crearse una zona de desarrollo potencial para el aprendizaje de habilidades de comprensión.

Distintas situaciones de interacción son distintos aprendizajes .

¿Cómo colaborar para promover la comprensión?

Las intervenciones del docente:

- ◇ Atender a lo que los niños dicen.
- ◇ Guiar el proceso por medio de preguntas y comentarios, antes, durante y después de la lectura.
- ◇ Seleccionar el texto acorde a la edad de los niños y a sus experiencias previas con textos.
- ◇ Conocer las dificultades que el proceso de comprensión conlleva para niños y las dificultades en particular que el texto elegido puede ocasionar.

¿Cómo interactuar con los niños durante la lectura de cuentos?

*La interacción que tiene lugar **antes, durante y después** de la lectura modifica la relación que los niños pueden establecer con el texto.*

M: Les voy a contar la historia “El niño que perdió el ombligo”. ¿Todos tiene ombligo?

NS: sí

M: A ver quién me lo muestra...

M: “¿Qué hacés con mi ombligo?- gritó el niño. -Lo estoy lavando para quitarle las motitas- dijo el cocodrilo.

-Gracias- dijo el niño -¿me lo puedes devolver?-

-Claro que sí- sonrió el cocodrilo. -Ven por él-.”

M: ¿Qué hace el nene lo agarra o no lo agarra?

Ns: Sí.

M: “Entonces el niño se quitó la ropa.”

N: Y se va a meter al agua.

M: “Y se metió al pantano” ¿Qué es un pantano?... Un pantano es un lugar, es como una laguna llena de barro y hay muchos animales.

N: Y te da miedo.

M: “Se metió en el pantano, se sacó el ombligo y se lo puso en la panza ”

2-7 Aprender en la lectura de cuentos: la escritura

Aprenden aspectos referidos a las acciones de lectura y la escritura:

- ◇ *el dibujo es distinto de la escritura,*
- ◇ *lo que se dice es lo que se lee y escribe,*
- ◇ *la orientación de la escritura,*
- ◇ *comenzar a reconocer y a distinguir las letras.*

En las salas, las aulas, en los hogares y en las comunidades hay diversas alternativas para acercar los textos a niños.

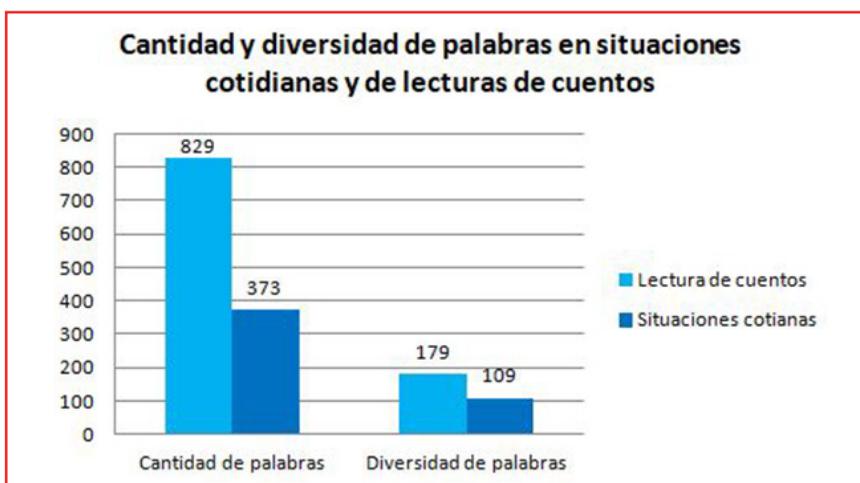
En las salas de Nivel Inicial, en las aulas de primer grado del Nivel Primario, en los hogares y familias de cada niño, es decir en

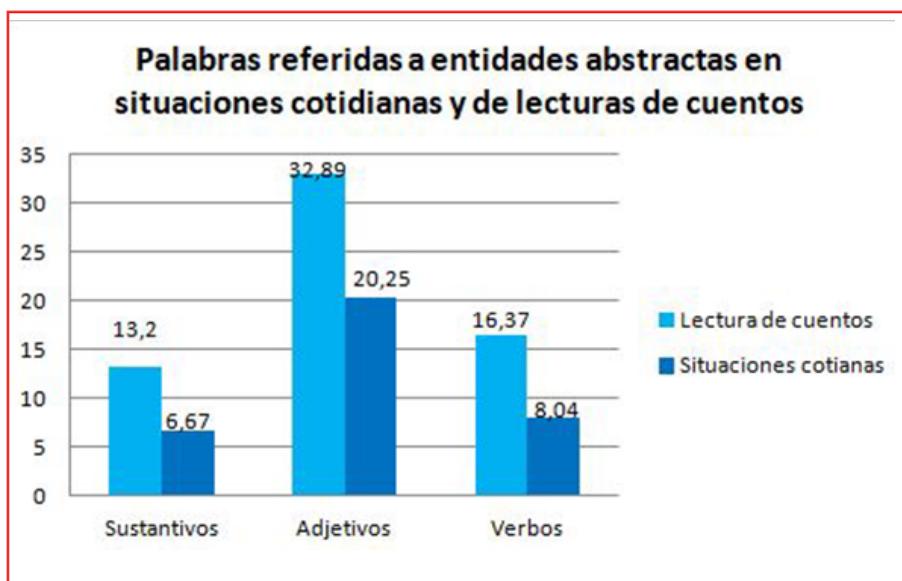
toda la comunidad se encuentran diversas alternativas posibles para acercar los textos a todos los niños.



TEXTOS EXPOSITIVOS PARA AMPLIAR INFORMACIÓN. ESC.N°303.PARAJE LA COSTA-GARAVÍ -SANTO TOME

¿Cómo ampliar las oportunidades? Talleres de alfabetización familiar y lectura de cuentos





Análisis de las interacciones que se focalizan en el vocabulario poco familiar durante las situaciones de alfabetización.



ZORRO GRIS- ESTEROS DEL IBERÁ- CORRIENTES

Con posterioridad a la lectura y apoyándose en las ilustraciones, Pablo relata un cuento acerca de un zorro que perseguía a una gallina para comérsela.

Pablo: La gallina pasó por un costado de madera.

Pero el lobo no podía pasar. Pero... ¿cuándo atrapa a la gallina?... Después para atrapar a la gallina el zodo [zorro] estaba... no podía pasar por ese agujerito porque le picaron. ¿Qué se llama mami? (señala con un dedo el cerco)

Madre: Saltó por un cerco.

Pablo: Por un cerco.

Madre: Y caió [cayó]...

Pablo: Encima de las hormigas.

Madre: Sobre un hormiguero.

Pablo: Sí.

3-EL LENGUAJE Y EL JUEGO: PILARES DEL DESARROLLO INFANTIL

3-1 El juego como matriz del desarrollo infantil

El juego es constitutivo en la infancia; moldea el desarrollo infantil.

- ◇ Juegos de exploración de la realidad con y sin objetos.
- ◇ Juegos dramáticos.
- ◇ Juegos de construcciones.
- ◇ Juegos con reglas convencionales.

- ◇ La participación conjunta con otras personas en el juego y el desarrollo del lenguaje. La atención conjunta en los objetos y las acciones del juego le permiten al niño:
- ◇ Atender a cómo los otros nombran el objeto (pelota) y las acciones (patear)
- ◇ comenzar progresivamente a hacer referencia a ese objeto (“pota”, “palota”, “pelota”) y a las acciones implicadas en la situación.

El juego en la socialización infantil: una matriz para el desarrollo lingüístico, cognitivo, socioemocional y motriz.

- ◇ Interpretar las acciones de la otra persona — patear la pelota, buscarla—, permiten comprender la función del objeto –para qué se usa la pelota- (desarrollo cognitivo).
- ◇ El juego conduce a que el/la niño/a lleve a cabo algunas acciones junto con otros y, al hacerlo, desarrolla habilidades motrices.
- ◇ Percibe sus reacciones afectivas; siente, o no, ganas de jugar, se alegra cuando agarra la pelota, o podría enojarse cuando no se la tiran (desarrollo socioemocional).

El desarrollo del lenguaje se produce conjuntamente con el desarrollo emocional, motriz y cognitivo en el juego.

Las interacciones en el juego mediatizan nuevos aprendizajes lingüísticos

Las intervenciones de los otros:

- ◇ *Contribuyen a la regulación y la estructuración del juego.*
- ◇ *Permiten la focalización y la atención en los objetos que posibilita el aprendizaje de nuevas palabras.*



J.I.N. N° 58 ANEXO ESC. 366 PERUGORRÍA - CURUZÚ CUATIÁ

3.2 Una relación bidireccional entre el lenguaje y el juego

- ◇ *Para sostenerse en la interacción social con otros niños y adultos, el juego demanda el uso de recursos lingüísticos más complejos y, por lo tanto, brinda a los niños la oportunidad de desarrollarlos. El juego conduce al desarrollo del lenguaje (Nelson, 1996; Rosemberg, 2008).*
- ◇ *A la vez el lenguaje permite que el juego se desarrolle, se despliegue y se torne cada vez más complejo.*

Del juego al lenguaje y del lenguaje al juego

- ◇ *El formato, la estructura repetida y reiterada de los primeros juegos permite que los niños desarrollen el lenguaje.*
- ◇ *En el juego los niños progresivamente usan el lenguaje para:*
 - *comunicarse con otros y negociar el curso de la actividad,*
 - *establecer relaciones que implican extender, explicar y planificar los aportes de los otros participantes.*
- ◇ *De este modo, el lenguaje contribuye a crear la estructura y la trama del juego, permite que el juego se despliegue y se sostenga en el tiempo.*

3.3 La estructura del juego

En los primeros juegos de crianza, y en los posteriores en el desarrollo, los gestos, las miradas, la orientación y la posición del cuerpo y la cualidad de la voz que acompa-

ñan a las acciones en el juego, permiten que el niño comprenda (y progresivamente comience a usar) las palabras que emplean los otros en la situación lúdica.



Los turnos en el juego: los turnos en la conversación

Los primeros juegos conllevan rutinas cotidianas. Son formatos predecibles, similares a conversaciones, en los que la participación de la otra persona (sus acciones, palabras y gestos):

- ◇ *Se alternan con las de los niños.*
- ◇ *Dan lugar y esperan una respuesta, una acción, un balbuceo, una risa del bebé.*



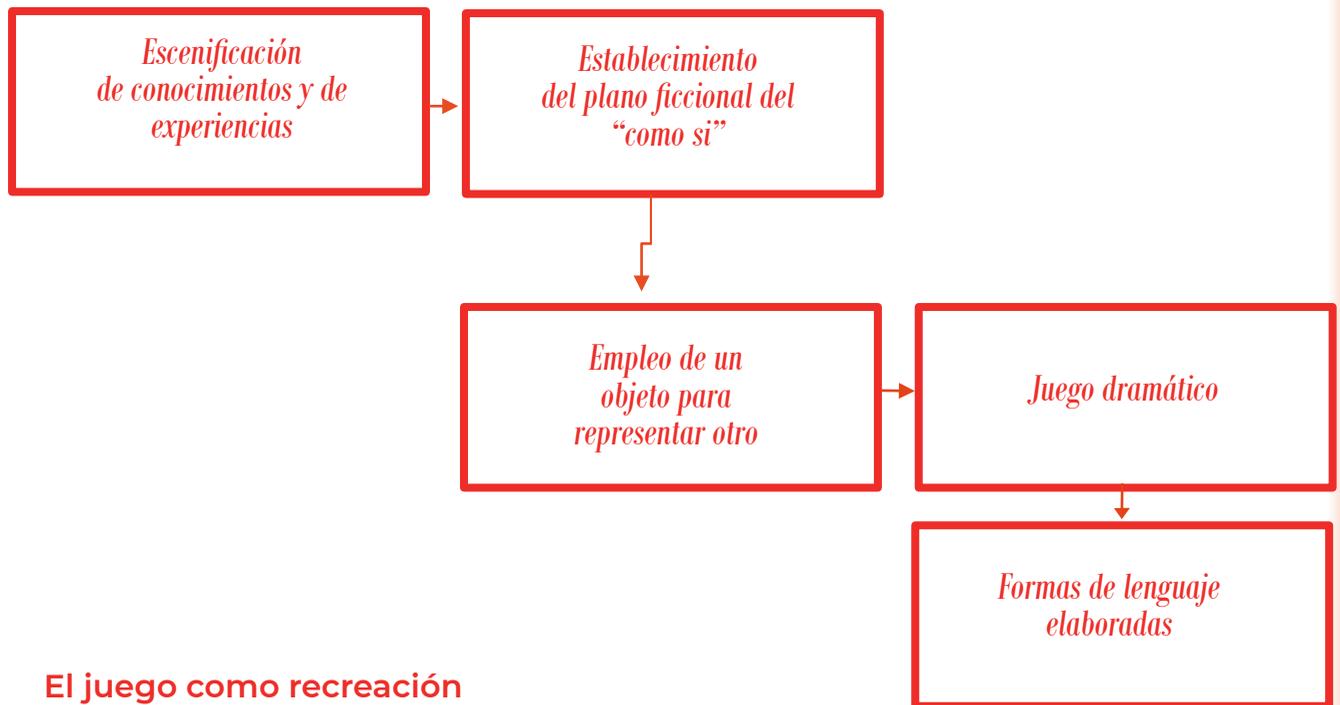
A través de estos juegos rutinarios los niños aprenden la alternancia de turnos necesaria para participar en conversaciones.

El juego: recreación de guiones de experiencias y uso de lenguaje

- ◇ *En la representación de conocimientos y de experiencias de modo dramático el niño actualiza un evento que ha experimentado.*
- ◇ *En la construcción de un “como si” el niño deja en suspenso la situación del “mundo real” y establece una realidad alternativa posible.*
- ◇ *El “hacer como si” temprano está basado en la actividad con objetos que, usualmente, involucra “guiones” o representaciones de conocimiento muy familiares.*



Juego dramático y desarrollo cognitivo



El juego como recreación de experiencias socioculturales

Marito: Atá hilo, tía.

Mamá cuidadora: ¿Vas a jugar con el camioncito, Marito?

Marito: Shí, ponele hilo. Me voy a Iruya.

Mamá cuidadora: ¿Te vas a Iruya con el camión? ¿Y qué llevás en el camión?

Marito: Voy a vender a la feria, llevo mucha carga en mi camión. Yopa, comida.

Mamá cuidadora: Ropa, comida. ¡Qué bonito!

Choca con otro compañerito que juega con un autito. Se le sale el hilo)

Marito: Atá, tía.

Mamá cuidadora: Otra vez se salió. ¿Y ya volviste de Iruya?

Marito: Shí, vendí todo.

Mamá cuidadora: Vendiste. Te compraron todo.

Marito: Shí, ahora voy a la playa a cargar leña.

Mamá cuidadora: Traé mucha leña, para la tía también.

Marito: Para la mamá, poquito nomás para vos .

Estas interacciones con otros, conllevan a la reconstrucción individual de las situaciones sociales vividas por cada niño en sus contextos más cercanos. En el ingreso al jardín

de infantes puede haber diferencias entre las representaciones mentales de los niños, debido a la diversidad de experiencias personales.

3.4 El aprendizaje del lenguaje en el juego

En el juego, el lenguaje se desarrolla usándolo en cada una de sus experiencias escolares en el jardín de infantes.



CDI PADRE MUJICA - I.S.F.D. J.M. ESTRADA CORRIENTES CAPITAL

**Usos regulatorios:
para controlar la propia acción y la de los otros.**

Lautaro y Alejo, de 3 años, juegan a construir castillos con bloques en el jardín de infantes.

Lautaro: Vamos a hacer uno bien grande.

Alejo: Dale (comienza a apilar los bloques).

Lautaro: Alejo no pongas tantos.

**Usos interpersonales:
para entablar relaciones con otros.**

Jorge y Catalina, de 3 años, están jugando a preparar la comida en el jardín de infantes.

Jorge: (llevando una sartén con comida a la mesa) ¿Jugás conmigo? ¿dale?.

Catalina: Bueno juguemos.

Usos imaginativos: para crear mundos

Brenda y Celeste, de 3 años, juegan en el sector de juego dramático:

Brenda: ¿Dale que yo era un gatito bebé?

Celeste: ¿Dale, que yo también era un gatito?

Brenda: Yo era un gatito, Celeste. ¿Dale que yo nací de vos?

Celeste: Yo no era chiquito.

¿Qué se aprende? La narrativa de ficción

- ◇ *El “guión” que subyace al juego dramático permite establecer un marco de conocimiento compartido.*
- ◇ *Facilita la asunción de personajes, la transformación de los objetos y de las personas en la ficción, la negociación de reglas y el desarrollo de la trama narrativa a través de la acción conjunta y del diálogo.*

Producción narrativa y juego

- ◇ *El juego simbólico impacta en el desarrollo de habilidades narrativas-comprensión, recuerdo y producción de los niños (Nicolopoulou y colaboradores, 2006, 2015).*
- ◇ *Pellegrini y Galda (1982): la reconstrucción de un cuento por parte de niños de jardín de infantes y de primero o segundo grado, se ve facilitada en mayor medida si se produce a partir de una situación de juego simbólico luego de una conversación guiada por un adulto o de un dibujo.*
- ◇ *Ilgaz y Aksu-Koc (2005) evaluaron la producción de un episodio narrativo por parte de niños de 3, 4 y 5 años en dos condiciones: 1) juego simbólico con una serie de juguetes- y 2) relato directo al experimentador luego de pintar un libro con imágenes. Sólo en la condición de juego los niños de 4 años pudieron producir un evento conectado causalmente. A partir del cuento en imágenes, sólo pudieron hacerlo a los 5 años.*

¿Qué se aprende? Un estilo de discurso explícito que se requiere para la escritura

Lucía: Yo era la mamá del bebé.

Mamá: Bueno, vamos a prepararle la comida, ¿dale?

Lucía: Sí, ya era mediodía

Mamá: ¿Qué le vas a preparar?

Lucía: Un puré.

Mamá: Bueno, traé la cacerola.

Lucía: **Hacemos que este balde era la cacerola que usaba para cocinar la comida, como hicimos el otro día** (Lucía trae un baldecito de plaza y lo deja al lado de su mamá). Ahora voy a comprar papa y batata **para que pongamos** adentro (Lucía busca en la caja de juguetes y trae cinco bloques de madera). Listo .

- ◇ Al requerir el cambio de roles de la realidad a la fantasía, el juego dramático se sostiene a través de transformaciones verbales explícitas que evitan la ambigüedad en el juego (Pellegrini, 1985, 1986, Rosemberg, 2010).
- ◇ El uso de lenguaje imaginativo se realiza en gran medida a través de un estilo de discurso explícito, como el de la escritura.
- ◇ Creaghe, Quinn y Kidd (2020) El juego simbólico es un contexto fértil para la adquisición del lenguaje porque la ambigüedad elicitaba comportamientos comunicativos que influyen en el desarrollo. Esos comportamientos se relacionan con el desarrollo gramatical entre los 18 y los 24 meses.

¿Qué se aprende? Un estilo de discurso explícito que se requiere para la escritura

Mamá: ¡Mmmm, qué rico puré vamos a hacer!

Lucía: **La cama es la cocina, ¿dale?** Ya puse el agua, **ahora** pongo la papa y la batata en la cacerola; prendo el fuego (Pone los bloques de madera adentro del baldecito y lo apoya arriba de su cama). No la toques **que está caliente, me voy a enojar.**

Después vamos a comer. Mmm **tengo hambre** (se toca la panza).

Mamá: Bueno, **cociná bien la papa y la batatita, para que queden bien blanditas .**

◇ Presenta características del estilo de lenguaje, explícito y descontextualizado (Chafe 1985).

- Uso de referencias endofóricas para producir las transformaciones.

- Presencia de frases nominales complejas (proposiciones subordinadas).

Garver y Kramer, (1989), los niños de 5 años producen emisiones de mayor grado de complejidad sintáctica que los niños de 3 años Migdalek, Rosemberg y Arrue (2013) Los niños de NSM produce mayor cantidad de emisiones sintácticamente complejas que los niños de NSB .

”

¿Qué se aprende? Vocabulario

Uso de vocabulario:

- Menos familiar.
- Específico para marcar la estructura de la trama dramática.
- **Expresiones temporales:** (el otro día, ahora, después).
- **Formas verbales simples:** expresan las acciones que hacen avanzar el relato (p.e. hicimos, puse el agua, ...) y las acciones, estados y situaciones que actúan como fondo de esas acciones centrales (p.e. está caliente, era mediodía).
- **Conectores temporales** (ahora, después, luego).
- **Conectores causales, construcciones de finalidad** (porque, para que).
- **Términos de estado mental:** me voy a enojar.
- La atención conjunta en el objeto de juego le permite aprender:
 - palabras menos familiares, abstractas, y que se refieren a categorías generales
 - las formas sonoras de las palabras e ir ajustándolas a las formas que se usan en la comunidad.



ARTICULACIÓN JIN N° 39 Y ESC.N°165
COLONIA LIEBIG. ITUZAINGÓ CORRIENTES.

¿Qué más se aprende de Vocabulario?

Palabras de estado mental: (Howe et al. 2002; Hughes y Dunn, 1997): los términos de emociones (felicidad, tristeza), estados psicológicos (estar cansado, tener hambre) y verbos cognitivos (pensar, pretender, saber) facilitan la comprensión en el juego. Se identifican en mayor medida en el juego dramático, que se basa en la negociación interpersonal y en la construcción cooperativa de mundos posibles, y en particular cuando los niños pequeños juegan con niños mayores.

Rosemberg et al, (2021): los niños de NSB emplean estos términos en mayor medida

en juegos con pares y los niños de NSM en los juegos con adultos.

La forma sonora de las palabras: Jugar al “Eco” permite que los niños se centren en la sonoridad de las palabras atendiendo al sonido final. Viene un barco cargado de... conduce a los niños a atender al sonido inicial. Un títere que se equivoca al pronunciar las palabras y al que los niños tienen que corregir desarrolla la sensibilidad de los niños en relación a la estructura sonora de las palabras (Borzzone, Rosemberg, Diuk y Silvestre, 2003).

¿Qué se aprende?

Las descripciones y explicaciones

En el juego los niños tienen que demandar, recibir u ofrecer información acerca de los objetos, acciones.

- ◇ Una descripción.
- ◇ Una comparación.
- ◇ Secuencias o pasos de acciones.
- ◇ Relaciones de causa-efecto.

Una adivinanza

M: *tiene un caparazón y unos pies cortitos ¿qué puede ser si digo que tiene pies? ¿una cosa? ¿o un animal?*

N: *un animal.*

Ns: *tortuga.*

M: *muy bien.*

M: *Y Facu ¿qué estás armando ahí... que es relargo?*

N: *Un robot. [El niño ha encadenado muchos bloques a lo largo, apoyados sobre la mesa].*

M: *¿Un robot? ¿todo éste es el robot?*

N: *[Asiente]*

M: *Ah ¿y vos lo vas a parar a ese robot?*

N: *Con mi mano.*

M: *Con tu mano... pero lo vas a tener que apoyar sobre algo porque está muy alto y se te va a caer.*

N: *Pero no se cae...*

M: *A ver, probá Facu, levántalo .*

¿Qué se aprende? El discurso argumentativo

- ◇ En las situaciones de juego los niños se ven en la obligación de intercambiar para coordinar sus acciones.
- ◇ Muchas veces se producen disputas entre los niños en las que se ven en la necesidad de justificar sus puntos de vista.
- ◇ Estas “justificaciones” constituyen las primeras formas del discurso argumentativo.

Diego: BA:S:TA: \ vos no jugás::

[Empuja a Alejandro.]

Alejandro: Sí:

Diego: aia [Algo hace que Diego trastabillo.]

[La maestra les llama la atención desde lejos.]

Alejandro: xxx

Diego: [Ha recobrado su lugar.] xxx jugar

Diego: [A Lucas y a Alejo R.] él juega?

Alejandro: SÍ PORQUE YO ELEGÍ EL

BLOQUE [a Diego, cara de enojado, le acerca el cuerpo.]

El juego de reglas y el discurso instructivo

- El reglamento de un juego: discurso instruccional cuya finalidad es hacer actuar al destinatario (Bronckart, 2004; Silvestri, 1995).

- Conlleva la enseñanza de una serie de pasos ordenados en un plan de acciones jerarquizadas y requiere de un emisor experto en dicho procedimiento (Fajre & Arancibia, 2000; Silvestri, 1995).

A medida que el destinatario adquiere competencia, la instrucción desaparece como texto; se internaliza como práctica (Fajre & Arancibia, 2000, Stein, Migdalek y Sarlé, 2021).

- Los enunciados directivos: el acto de habla (Searle, 1986) prototípico es la orden. Las formas lingüísticas preferidas son los imperativos y la frase verbal de obligación en segunda persona, formas explícitas en su directividad y contextualizadas, esto es, formas conjugadas que interpelan al niño.

- También se identifican casos en los que, para regular el juego, los adultos recurren a un estilo de lenguaje descontextualizado, empleando formas explícitas: formas pasivas con el pronombre se y frases verbales de obligación impersonales.

Madre: Mirá cómo **se juega**, Joseline.

Zoe: Así no **se juega** [se dirige a Joseline que sigue dando vuelta fichas].

Madre: Tenés que buscar el mismo dibujo.

Juego y alfabetización

Las situaciones de juego pueden tornarse entornos en los que los niños desarrollen:

- ◇ *Un esquema narrativo bien estructurado (Heath, 1982).*
- ◇ *Vocabulario amplio, diverso y menos familiar.*
- ◇ *Estrategias de discurso descontextualizado (Pellegrini, 1985).*

Asociación fuerte con el éxito en la escuela (Michaels, 1988; Simons y Murphy, 1988; Snow, 1983) porque:

- ◇ *Caracterizan al registro que configura en gran medida el discurso oral del aula.*
- ◇ *Es propio de la modalidad escrita del lenguaje; modalidad que es objeto de enseñanza en la escuela.*

A pesar de que la lectura y la escritura no están necesariamente asociadas con usos muy descontextualizados del lenguaje, en las situaciones de escritura, el destinatario está generalizado y la comunicación no está anclada en un tiempo y un lugar; el mensaje

debe ser explícito y el vocabulario debe ser preciso para poder ser interpretado.

La transición de la modalidad oral a la escrita requiere de estrategias lingüísticas y discursivas específicas.

El juego constituye una situación informal que promueve estrategias tempranas de alfabetización.

Juego, lenguaje y tecnología en la familia

El desarrollo del lenguaje se desarrolla desde el contexto del hogar y de la escuela.

Esta aplicación es un recurso didáctico significativo, para descargar. Podrán uti-

lizar las actividades que propone, con el propósito de desarrollar el lenguaje en los niños. Además, para la promoción del lenguaje en los diferentes idiomas y lenguas (español y qom, monolingües y bilingües)



Huoona Cuentos

Or scan this QR code



Huoona cuentos
<https://tsfr.io/join/4ue5zy>



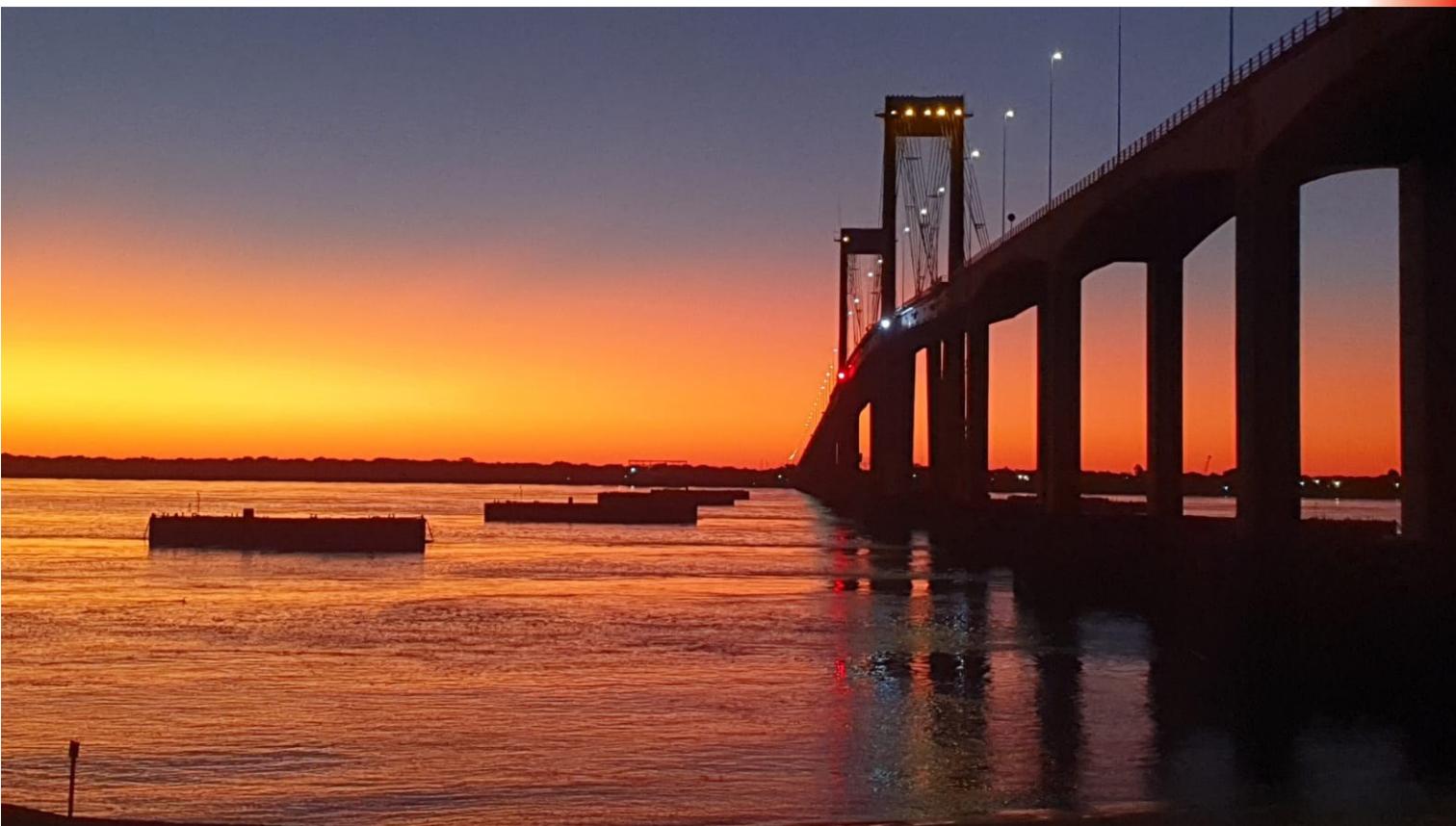
MONTE CASEROS-CORRIENTES

En síntesis, para el desarrollo del lenguaje y el conocimiento en ambos niveles, la articulación es un pasaje, un puente al nivel siguiente...es aquello que le otorga sentido de totalidad y globalidad al Sistema Educativo, garantizando que sus partes constitutivas, llámense ciclos o niveles, estén integradas unidas y acopladas.



Los invitamos, a recorrer JUNTOS la trayectoria escolar de cada uno de los niños en este recorrido, pasaje o puente al otro nivel. Poner en diálogo los desafíos de la articula-

ción Institucional, curricular, y las prácticas docentes entre el Nivel Inicial-Nivel Primario, evitando así rupturas profundas en las trayectorias de los niños.



PUENTE GENERAL MANUEL BELGRANO- CORRIENTES CAPITAL

BIBLIOGRAFIA

-Rosemberg, C. y A. Stein (2015d), *Juegos con sonidos, rimas, letras y poesías para promover el aprendizaje del sistema de escritura, tercera guía de la serie de alfabetización familiar*, OEI, UNICEF, disponible en línea: <https://www.unicef.org/argentina/media/716/file/Juegos%20con%20palabras%20y%20conceptos%20para%20promover%20el%20aprendizaje%20del%20vocabulario.pdf>.

Para profundizar la lectura sobre éstas y otras actividades:

Programa de promoción del desarrollo lingüístico y cognitivo para los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos. Fundación ARCOR. CONICET

-Módulo 1: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/137>

-Módulo 2: <file:///E:/Postítulo%20Alfabetización%20Inicial/Módulos%20Alfabetización%20Entre%20Ríos/Modulo%20%20Los%20precursores%20de%20la%20alfabetiz.pdf>

-Módulo 3: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/136>

-Módulo 4: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/134>

-Módulo 5: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/133>

-Módulo 6: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/132>

-Módulo 7: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/131>

-Módulo 8: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/130>

Serie Alfabetización Familiar — Fundación Arcor — Entre Ríos

-Módulo 1: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/185>

-Módulo 2: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/186>

-Módulo 3: <https://www.fundacionarcor.org/es/biblioteca/detalle/187>

La Alfabetización temprana en el Nivel Inicial — OEI - UNICEF

-Guía 1: *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de niños, princesas, caballeros, ogros y brujas*
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/Guia-1-La-alfabetizaci%C3%B3n-temprana-en-el-nivel-inicial.pdf>

-Guía 2: *Juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario*
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/Guia-2-La-alfabetizaci%C3%B3n-temprana-en-el-nivel-inicial.pdf>

-Guía 3: *Juegos con sonidos, rimas, para promover el aprendizaje del sistema de escritura*
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/Guia-3-La-alfabetizaci%C3%B3n-temprana-en-el-nivel-inicial.pdf>

-Guía 4: *Leer cuentos y jugar con cuentos. Historias de animales*
<https://oei.org.ar/wp-content/uploads/2017/08/Guia-4-La-alfabetizaci%C3%B3n-temprana-en-el-nivel-inicial.pdf>

Link con información sobre alfabetización:

<http://www.cupme-conicet.gov.ar/wordpress/>

<https://www.researchgate.net/profile/Celia-Rosemberg>

Aplicación de alfabetización con “Cuentos” (para descargar)

Huo’ o na cuentos <https://tsfr.io/join/4ue5zy>

ARTICULACIÓN: Nivel Inicial - Nivel Primario
CAMPO DE EXPERIENCIAS CONOCIMIENTO
DEL AMBIENTE SOCIAL, NATURAL,
TECNOLÓGICO Y MATEMÁTICO.

2º) Eje Matemática.

Lic. Edith Weinstein
Lic. Adriana Gonzalez



Autora
Edith Weinstein

- Profesora Nacional de Jardín de Infantes (Profesorado “Sara C. de Eccleston”) y Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA) con Postítulo en Educación a Distancia (UNED - CAECE)
- Fue coordinadora del Campo de Formación en las Prácticas Docentes en el Profesorado “Sara C. de Eccleston”.
- Fue profesora de Talleres del Campo de Formación en las Prácticas Docentes y de Enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial, en Institutos de Formación Docente del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Profesorado “Sara C. de Eccleston”, Escuela Normal Superior N° 1 y N° 10)
- Fue coordinadora de la Capacitación en Servicio en el Nivel Inicial en la Escuela de Maestros del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Fue coordinadora de tutores del Módulo La organización de la enseñanza para niños y niñas de 45 días a 3 años en el Postítulo de “Educación Maternal” del Ministerio de Educación Nacional.



Autora
Adriana Gonzalez

- Maestra Normal Nacional, Profesora de Matemática y Cosmografía, Profesora y Licenciada en Sociología (UBA), Postítulo en Educación a Distancia (UNED).
- Formó parte del grupo de especialistas en Matemática de los Ministerios de Cultura y Educación de la Nación y de la Provincia de Buenos Aires.
- Coordinó el proyecto “Entre Problemas y Soluciones” del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Capacitó en el área de Matemáticas tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires.
- Dictó los Posgrados de Matemática para docentes de Educación Primaria en el 1° y 2° ciclo que realizó la Provincia de Buenos Aires. Participó en los cursos de Adultos capacitando a docentes, del área, en matemática.
- Formó parte de los equipos de conducción de las Escuelas Públicas del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Fue tutora Institucional y profesora en los institutos de Formación Docente de la Ciudad autónoma de Buenos Aires.
- Ha dictado y dicta cursos de Didáctica de la Matemática en diferentes modalidades: presencial, semi-presencial y a distancia tanto en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires como en la Provincia de Buenos Aires.
- Es autora del Diseño Curricular para la Educación Inicial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2019), Indagación y conocimiento del ambiente: matemática.
- Participa en la serie “Aprender en casa, sala de 4 y 5 años” Nivel Inicial (2020) Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Es autora de artículos y libros relacionados con su especialidad, destinados a alumnos y docentes de los Niveles Inicial y Primario para diferentes editoriales: Santillana, HomoSapiens, Praxis editorial.
- Supervisa los contenidos matemáticos de los libros integrados para el 1° ciclo de la Editorial Santillana.
- Participa en Jornadas de capacitación y congresos educativos en diferentes partes de la República Argentina, como ser Jujuy, Calafate.

Índice

INTRODUCCIÓN	57
ARTICULACIÓN	58
ENFOQUE DE ENSEÑANZA DEL ÁREA MATEMÁTICA..	60
CONTENIDOS MATEMÁTICOS A TRABAJAR	63
NÚMERO	63
- FUNCIONES DEL NÚMERO.....	63
- SERIE NUMÉRICA.....	64
SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL EJE NÚMERO.	65
EJE ESPACIO	72
-RELACIONES ESPACIALES.....	72
-FORMAS GEOMÉTRICAS.....	72
SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL EJE ESPACIO	74
-EJE MEDIDA.....	78
-LONGITUD.....	78
-PESO.....	79
-CAPACIDAD.....	79
-TIEMPO.....	80
SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL EJE MEDIDA	80
CIERRE	85
BIBLIOGRAFÍA	87

MATEMÁTICA: ARTICULACIÓN ENTRE SALA DE 5 Y PRIMER GRADO

Centraremos nuestra mirada en la articulación del área Matemática entre la Sala de 5 años y el Primer Grado, reflexionando acerca de las particularidades del Enfoque de la Resolución de Problemas y proporcionando ejemplos de secuencias didácticas para abordar los ejes Número, Espacio y Medida, en el acompañamiento de las trayectorias escolares de los niños.

INTRODUCCION

En una reunión institucional de articulación se escucha el siguiente diálogo entre una docente de Nivel Inicial y otra de Nivel Primario.

(...)

- Docente de Inicial: “La mayoría de mis chicos que pasan a 1º grado cuentan sin dificultad hasta el 30, pero escriben bien hasta el 10, a varios les cuesta a partir de ahí. Reconocen para qué sirven los números en la vida cotidiana y están interesados en saber más”

Docente de Primaria: “¿Y qué actividades hiciste?”

Docente de Inicial: “En su mayoría hice juegos: de recorrido con uno y dos dados, con cartas, a La guerra y a Las escaleras. También anotaron cantidades con los puntajes para determinar el ganador, la fecha del día y los niños presentes...”

Docente de Primaria: “Entonces, podría retomar los juegos de recorrido con dos dados y jugar a Las escaleras de manera creciente y decreciente y plantearles que anoten en el cuaderno los resultados de los juegos... ¿Y en geometría qué trabajaste?”

(...)

Este diálogo da cuenta de un compromiso que otorga continuidad al proceso educativo, acompañando la trayectoria

escolar de los niños, con un planteo inclusor, que permite articular ambos niveles educativos.



J.I.N. N°56 RURAL GOYA

ARTICULACIÓN

La articulación es la unión de dos partes diferentes, que conservan su identidad y que se necesitan mutuamente para lograr un mejor funcionamiento de la actividad. Dentro del Sistema Educativo es el paso de un nivel a otro, es la transición entre distintos niveles de la escolaridad. Se trata de un proceso en el cual las partes no pierden su identidad ni se subordina una a la otra, logrando “unidad en la diversidad y cohesión a partir de las diferencias ¹”.

Implica interacción, cooperación, interdependencia, complementariedad, concertación, comunicación de doble vía, acuerdos pedagógicos, para evitar fracturas, quiebres entre las culturas de ambos niveles, asegurando la continuidad del proceso educativo.

Los distintos niveles del Sistema Educativo tienen características propias por atender a alumnos de diferentes edades y posibili-

dades evolutivas y también por haber sido creados en distintos momentos históricos con mandatos y lógicas organizativas diferentes.

El pasaje de un nivel a otro hace que el alumno deba adaptarse a nuevas normas, estilos de funcionamiento, horarios, roles, así como, también, reacomodarse a nivel personal y social. Pasos que generan tanto ganancias como pérdidas.

¹Luchetti, E. (2005) “Articulación. Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza” Editorial Bonum. Bs. As.

Para comprender las particularidades del Nivel Inicial y del Nivel Primario es necesario conocerlas:

- ✓ **Tiempo.** En el Nivel Inicial es un continuo que el docente regula, en la Escuela Primaria existen duraciones determinadas por las clases y los recreos.
- ✓ **Organización y uso del espacio.** En el Nivel Inicial las salas están organizadas por sectores, los materiales son de uso común y están al alcance de los niños. En la Escuela Primaria, los materiales pertenecen a cada alumno.
- ✓ **Actividades.** En el Nivel Inicial se proponen actividades con alta potencialidad lúdica. En la Escuela Primaria hay mayor diferenciación entre juego y trabajo, tiempo para jugar (recreo) y tiempo para estudiar (clase).



Todos estos aspectos deben ser respetados e integrados en un proceso de articulación, para no primarizar el Nivel Inicial ni infantilizar la Escuela Primaria .

La articulación permite superar el funcionamiento atomizado, sectorizado de los distintos niveles teniendo en cuenta que, si bien estos cambian, el educando es siempre el mismo. Una buena propuesta de articulación evitará “saltos” y “desarticulaciones” entre los niveles, contribuyendo a bajar los índices de repitencia, fracaso escolar y deserción, mejorando la calidad de las propuestas educativas que ofrece el Sistema en su totalidad.

Es necesaria la formación de equipos de trabajo que se respeten mutuamente, capaces

de diseñar proyectos de articulación que comprometan a la totalidad de la escuela y que a su vez tengan en cuenta las identidades de cada nivel.

Nos parece interesante compartir las ideas de Díaz Barriga²: “... nuestra propuesta busca articular ambos elementos: la planificación curricular global, que organiza el conjunto del sistema educativo o a una institución escolar, y la necesidad de respetar los procesos, formas de trabajo y condiciones particulares de cada escuela, grupo de docentes y alumnos y de su comunidad”.

²Díaz Barriga A. (1994) “Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Aique. Bs. As. Extraído de González Cuberes, M. T. (compiladora) (1995) “Articulación entre el Jardín y la EGB”. Aique.

ENFOQUE DE ENSEÑANZA DEL ÁREA MATEMÁTICA

Los niños desde pequeños en su vida cotidiana reconocen formas tales como rectángulo, cuadrado, círculo; números de uso social como el canal preferido, el piso en el que viven, el ómnibus en el que viajan; identifican instrumentos de medición como balanza, cinta métrica, reloj; ... Así adquieren progresivamente conocimientos variados vinculados con la Matemática. Estos cono-

cimientos construidos de manera informal en la vida diaria, son el punto de partida de otros que se construirán en forma sistemática en el contexto escolar a lo largo de un proceso continuo y permanente.

El actual enfoque de enseñanza de la Matemática está centrado en la construcción, por parte del alumno, de saberes socialmente válidos.

Un alumno con un rol activo que explora, se interroga, compara, discute, analiza y resuelve los problemas que el docente plantea, en interacción con sus pares. Un docente también con un rol activo que guía, coordina, enseña, que propone problemas significativos, generando estrategias que posibiliten la apropiación de saberes.

En la elección de los problemas tiene en cuenta tanto los conocimientos de los alumnos como los contenidos que él, intencionalmente, se propone enseñar.

Es así como la actividad de resolución de problemas cobra un lugar privilegiado, siendo el centro de los procesos de enseñanza y

de aprendizaje.

Decisiones didácticas

Trabajar dentro del Enfoque de la Resolución de Problemas conlleva una serie de decisiones didácticas a tener en cuenta. Algunas de ellas son:



Planteo de problemas

Un problema es un obstáculo cognitivo a superar, una situación desafiante a resolver que el alumno enfrentará, resolverá, analizará, discutirá partiendo de sus saberes, estableciendo relaciones que le permitirán llegar a una solución, sea correcta o no.

La resolución de problemas implica tanto accionar sobre los objetos o las situaciones, como reflexionar sobre la acción realizada tratando de argumentar, de explicitar las razones que llevaron a la respuesta.

Los problemas se plantean mediante consignas que son las preguntas, indicaciones, orientaciones que el docente formula a sus alumnos. Para que una consigna sea un verdadero problema a resolver, es necesario que indique la finalidad que se persigue, es decir, qué hacer, sin especificar la manera de resolverlo, esto es, cómo hacer. Son los niños quienes deciden cómo hacerlo.



Problema y juego

El juego es la actividad natural del niño que lo involucra en su totalidad, desde lo corporal, afectivo, cognitivo, cultural, social. Le permite conocer, buscar estrategias, desarrollar la autonomía, vivenciar valores, cumplir normas, probar, comunicarse consigo mismo y con los otros, ampliar su creatividad, aprender. El juego constituye uno de los ejes fundamentales de la didáctica del Nivel Inicial, teniendo un rol importante en el abordaje de contenidos matemáticos. Es deseable que se continúe en el Nivel Primario,

particularmente en el Primer Ciclo.

Los problemas matemáticos se pueden plantear en el contexto de distintos tipos de situaciones. Siguiendo a Malajovich estas son:

- Situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos. Son estructuradas, planificadas por el docente; en ellas el problema se presenta en forma de juego y son los niños quienes buscan diversas formas de resolución. Por ejemplo, jugar a los dados, a las cartas.
- Situaciones de no juego. Son actividades estructuradas con la intención de enseñar contenidos matemáticos, que no presentan componentes lúdicos, pero los niños sienten placer por realizarlas. Por ejemplo, ordenar recipientes por su capacidad.



Secuencia didáctica.

Los aprendizajes matemáticos no se construyen de una sola vez, ni con una única actividad; requieren de sucesivas aproximaciones y resignificaciones, a través de la presentación de un contenido en diferentes contextos, así como de la reiteración de actividades.

Los alumnos, al evolucionar, logran dominar mejor lo que ya saben o enriquecer y modificar ese saber. Para ello es necesario plantear un conjunto de propuestas que se encadenan formando secuencias didácticas con progresivos niveles de dificultad. Cada actividad constituye en sí misma un problema a resolver y todas en su conjunto tienden a la construcción de un mismo contenido, complejizando, resignificando y transformando los aprendizajes. Este trabajo genera conocimientos articulados, relacionados y no entrecortados.

Para la elaboración de las secuencias didácticas se deben tener en cuenta las variables didácticas que son modificaciones de la propuesta en los materiales, la organización grupal, la consigna, para generar otros problemas y la búsqueda de nuevas estrategias. Los problemas matemáticos que se plantean, tanto en situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos como en situaciones de no juego, se pueden continuar en el plano gráfico a partir de problemas escritos que recuperan las acciones realizadas y permiten reflexionar sobre las estrategias construidas.



Organización grupal

El docente, además de seleccionar el problema a plantear, debe pensar en el tipo de organización grupal con la cual lo propondrá. En algunas oportunidades trabajará con el grupo total, mientras que en otras lo hará en pequeños grupos (tres o cuatro integrantes), en parejas o en forma individual.

La organización en pequeños grupos, privilegiada por este enfoque, permite alta involucración de los niños, reduce el tiempo de espera, maximiza el nivel de participación y el contacto directo con el conocimiento, alienta la autonomía y la toma de decisiones compartida y favorece el interés de todos por observar y seguir el proceso.

Esta dinámica le permite al docente observar, guiar, orientar, seguir... a los niños en sus diferentes procesos. A trabajar en grupos se aprende y se enseña a través de inter-

venciones intencionales del docente.



Momentos del trabajo matemático.

La organización de la actividad matemática se caracteriza por:

- **Presentación de la situación.** Momento en el cual el docente tiene un rol protagónico ya que plantea el problema, indica la organización grupal, entrega los materiales y se asegura, a través de un intercambio de ideas con los alumnos, que la tarea haya sido interpretada por todos. Por lo general se realiza en grupo total.
- **Momento de resolución.** Los alumnos intercambian opiniones, discuten, confrontan formas de resolución, con el fin de dar respuesta al problema planteado. El protagonismo pasa del docente a los alumnos, siendo el primero quien cumple un rol de guía, orientador de la tarea. Generalmente se realiza en pequeños grupos o en parejas.
- **Presentación de los resultados o puesta en común.** Espacio de trabajo colectivo, generalmente en grupo total, donde los niños presentan lo realizado, lo someten a la consideración de los compañeros, fundamentan sus respuestas y reflexionan sobre los procedimientos, correctos o incompletos. Se desarrolla una argumentación sobre el problema, de la cual se pueden desprender nuevas preguntas. Los niños toman distancia y reflexionan sobre las acciones realizadas. El docente, en un protagonismo compartido, tiene la oportunidad de conocer el nivel de construcción alcanzado.
- **Síntesis de lo realizado.** Momento destinado a elaborar conclusiones, generalizaciones, buscar nuevas relaciones, identificar los conocimientos matemáticos que se pusieron en juego y analizar errores con el objetivo de elaborar explicaciones que permitan revertirlos. Es un trabajo reflexivo sobre el propio proceso de aprendizaje. El docente adopta un rol protagónico dado que tiene clara la finalidad que persigue.



CONTENIDOS MATEMÁTICOS A TRABAJAR

Los contenidos a abordar en el área Matemática se organizan en torno a tres ejes:

Número, Espacio y Medida. Caracterizaremos cada uno de ellos y propondremos secuencias didácticas posibles de ser implementadas desde Inicial a Primaria, en

salas de 5 años y en Primer grado.

Número

Dentro de este eje se presentarán situaciones problemáticas relacionadas con las Funciones del Número y con la Serie Numérica.

La Escuela Primaria deberá recuperar los conocimientos que los alumnos traen, creando puentes entre lo que saben y lo que deben aprender, planteando problemas variados y más complejos que permitan ampliar y conceptualizar los dominios numéricos.

Funciones del Número

La enseñanza de las funciones de los números se realiza con la intención de que los niños comprendan para qué sirven, qué problemas nos permiten resolver, qué utilidad tienen en la vida cotidiana. En otras palabras, que sean capaces de utilizar los números para contar, comparar, ordenar y calcular. Las funciones del número a trabajar son:

- El número como memoria de la cantidad

Hace referencia a la posibilidad que dan los números de evocar una cantidad sin que ésta esté presente. Alude al aspecto cardinal del número.

Dentro de ella encontramos situaciones que apuntan a usar el número para comparar cardinales de dos o más conjuntos. Al comparar podemos obtener relaciones de igualdad o de desigualdad.

La memoria de las cantidades la primera función de la cual el niño se apropia. Frente a estas situaciones los niños ponen en juego sus saberes a partir de los procedimientos de resolución que utilizan para dar respuesta a lo planteado. Estos son:

- **Conteo:** asignar una palabra número a cada objeto, siguiendo la serie numérica. Posteriormente logran la cardinalización cuando son capaces de reconocer que la última palabra-número

enunciada es el cardinal del conjunto e incluye a las restantes.

- **Percepción global:** determinar el cardinal de un conjunto a simple vista, sin contar. Está relacionada con campos numéricos pequeños -hasta 6- y con distribuciones espaciales convencionales (dados, cartas).

- El número como memoria de la posición.

Permite recordar el lugar ocupado por un objeto en una lista ordenada, sin tener que memorizarla. Se relaciona con el aspecto ordinal del número que indica el lugar que ocupa un número en la serie, hasta llegar a reflexionar en torno a los agrupamientos en unidades, decenas y centenas.

Los niños, para expresar estas situaciones de orden en un principio recurren a procedimientos como el conteo y la percepción global.

- El número para calcular.

Esta función, también llamada para anticipar resultados, es la posibilidad que dan los números de anticiparse al resultado de una transformación cuantitativa en situaciones no visibles, no presentes, aún no realizadas, pero sobre las cuales se posee cierta información. Implica comprender que una cantidad puede resultar de la composición de varias can-

tidades y que se puede operar sobre los números para prever el resultado de una transformación de la cardinalidad. Incluye inicialmente las acciones de juntar, reunir, agregar, quitar, sacar, partir, repartir cardinales de distintos conjuntos. Posteriormente estas acciones involucrarán a las operaciones de suma, resta, multiplicación y división

Los niños, para resolver situaciones de este tipo, podrán hacer uso de los siguientes procedimientos, dependiendo del dominio numérico involucrado:

- Conteo
 - Sobreconteo
- **Sobreconteo:** implica determinar el valor total de dos conjuntos partiendo de la percepción global de uno de ellos, para luego continuar contando el valor del otro.

• **Resultado memorizado:** determinar el valor total de dos conjuntos a partir de un cálculo mental que no incluye el conteo.

Serie Numérica

Los niños desde muy pequeños nombran los números, reconocen su escritura y tratan de decirlos en forma ordenada. Estos saberes son estimulados por el adulto, pues el conocimiento de la serie numérica es socialmente valorado.

Los primeros contactos con los números se realizan a nivel oral y en forma global. Escuchan y repiten el nombre de los números, primero en forma aislada.

Posteriormente en contacto con el medio, con sus pares, con los adultos, comienzan a escuchar partes de la serie numérica en forma ordenada y a repetir la misma, realizando un recitado.

Recitar números es diferente a contar; implica nombrar los números siguiendo o no la serie numérica convencional, sin asignarlos a objetos o personas. Estos usos orales de los números van acompañados del reconocimiento de su escritura.

La apropiación de la serie numérica oral le acarrea al niño diversas dificultades. Algunas de ellas son:

- Cuando los niños dicen: “uno, dos, tres, siete, nueve, seis, diez ...” pretenden recitar la serie convencional, pero, como no la conocen, establecen un orden propio.

- Cuando los niños dicen: “diez y uno, diez y dos, diez y tres ...” conocen el orden de la serie pues saben que después de diez se vuelven a repetir los números desde uno a nueve, pero desconocen el nombre convencional de esa porción de la serie.

- Cuando los niños dicen: “dieciocho, diecinueve, ¿cómo sigue?” y el adulto res-

ponde “veinte”. Ellos dicen: “¡ah!, sigue todo igual, veintiuno, veintidós, ...” demuestran que conocen el orden de los números, pero desconocen el cambio de decena.

Paralelamente al uso oral de los números y a su reconocimiento, los niños comienzan a leer y a escribir números evidenciando a veces dificultades en la lateralidad y en el valor posicional. Así por ejemplo invierten algunos números como el 2, el 3, el 5 o escriben indistintamente 12 ó 21 sin tener en cuenta el valor posicional sino cada número por separado (ambos están formados por el 1 y el 2) Estas dificultades se vuelven a presentar en la medida en que se incrementan los dominios numéricos de dos a tres cifras.



J.I.N. N°11 GOYA

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL EJE NÚMERO

Las secuencias didácticas que se presentan están pensadas para dar continuidad al proceso de aprendizaje que comienza en el Nivel Inicial y se continúa en la Escuela Primaria. De esta forma los niños utilizarán las construcciones alcanzadas para enfrentar los nuevos desafíos. Todas ellas constituyen esquemas prácticos, es decir actividades que el docente puede modificar, simplificar, complejizar; a fin de adaptarlas al contexto institucional y a los saberes de sus alumnos.

”

Secuencia: "Jugando con dados⁴"

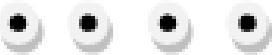
Minigenerala I

Materiales

- Dos dados con constelaciones del 1 al 3 en cada uno.
- Tapitas para marcar.
- Un tablero para cada jugador como se indica a continuación.

Desarrollo

- Se forman parejas.
- Se entrega a cada pareja los materiales.
- Se plantea: "Cada jugador a su turno tira los dados y coloca una tapita en el casillero al lado de la cantidad que los dados indican. Si el casillero está ocupado pierde el turno".
- Gana el jugador que primero completa el tablero.

Minigenerala II

Materiales

- Dos dados con constelaciones del 1 al 6.
- Tapitas para marcar.
- Un tablero para cada jugador como se indica a continuación.

Desarrollo

- Se forman parejas.
- Se entrega a cada pareja los materiales.
- Se plantea: "Cada jugador a su turno tira los dados y coloca una tapita en el casillero al lado de la cantidad que los dados indican. Si el casillero está ocupado pierde el turno".
- Gana el jugador que primero completa el tablero.

2	
8	
7	
5	
10	
9	
4	
3	
6	
11	
12	

⁴Basado en Broitman, C. (1998) *Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados. Educación Matemática. 0 a 5 La educación en los primeros años N° 2*. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires

Minigenerala III

Materiales

- Dos dados con constelaciones, uno del 1 al 6 y otro del 1 al 3.
- Lápices.
- Un tablero para cada jugador como se indica a continuación.

Desarrollo

- Se forman parejas.
- Se entrega a cada pareja los materiales.
- Se plantea: "Cada jugador a su turno tira los dados y escribe con números, en uno de los casilleros, el valor obtenido. No se pueden repetir los números. En caso de suceder se pierde el turno".
- Gana el jugador que primero completa el tablero.

¿Cuál falta?

Micaela juega a la **Minigenerala III**, este es su tablero.

Dibujá los dados que Micaela tiene que sacar para completar el tablero y ganar.

2
6
7
8
5
4
9

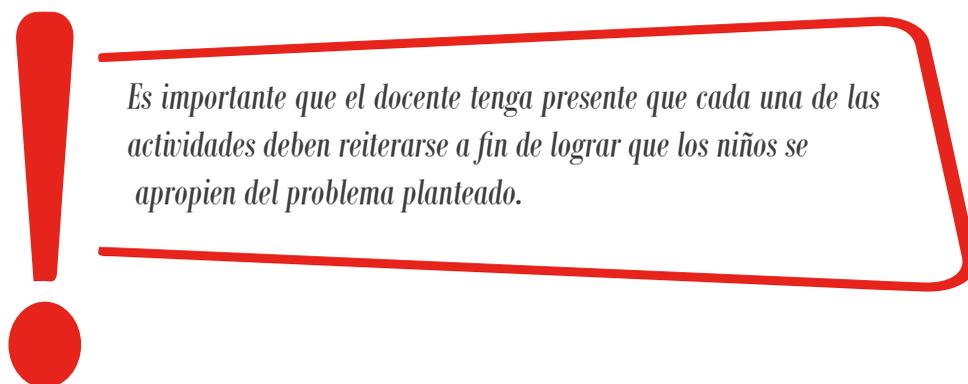
Analizaremos la secuencia presentada a partir del siguiente cuadro:

Actividad	Problema	Aprendizajes	Procedimiento de resolución
Minigenerala I	-Determinar el valor de los dados. -Reconocer la cantidad de los dados en el tablero.	-Los números para calcular.	-Conteo. -Sobreconteo. -Resultado memorizado.
Minigenerala II	-Determinar el valor de los dados. -Reconocer la cantidad de los dados en el tablero.	-Los números para calcular.	-Conteo. -Sobreconteo. -Resultado memorizado.
Minigenerala III	-Determinar el valor de los dados. -Escribir con números el valor obtenido en los dados.	-Los números para calcular. -Serie numérica.	-Conteo. -Sobreconteo. -Resultado memorizado. -Escritura de números.
¿Cuál falta?	-Determinar y escribir el número que falta en el tablero. -Dibujar los dados que permitan llegar a ese número.	-Serie numérica. -Los números para calcular.	-Conteo. -Sobreconteo. -Resultado memorizado. -Escritura de números.

En esta secuencia las tres primeras propuestas son situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos mientras que la última es una situación de no juego que se presenta

en el plano gráfico.

Las propuestas presentadas fueron precedidas por otras actividades de trabajo con un dado con constelaciones del 1 al 3 y del 1 al 6.



Las distintas actividades conforman una secuencia que proponen problemas con dife-

rentes niveles de complejidad en torno a la función los números para calcular.

Minigenerala I

Los niños deben reconocer el valor de los dados y relacionarlo con las constelaciones del tablero, cuya disposición espacial es diferente a los dados y no sigue el orden de la serie numérica. Para ello apelarán a diferentes procedimientos de resolución.

Minigenerala II.

Implica un grado de complejidad mayor ya que los niños deben encontrar en el tablero la representación convencional del valor total obtenido en los dados.

Minigenerala III.

Aquí, si bien se trabaja con un campo

numérico menor, hasta el 9, implica una mayor complejidad pues son los niños quienes deben escribir los números en el tablero, usando los signos convencionales.

¿Cuál falta?

Se presenta en el plano gráfico, un problema más complejo, dado que el niño debe reconocer el número faltante de una serie numérica desordenada y luego establecer cómo obtenerlo con la tirada de dos dados. En todos los casos es importante que en el momento de la puesta en común el docente intervenga con preguntas problematizadoras del tipo:

-¿Cómo hiciste para darte cuenta qué casillero tenías que marcar en el tablero?

-A un nene le salieron estos dos dados y marcó este número

¿Está bien? ¿Por qué?

-¿Cómo hiciste para darte cuenta cuánto te salió en los dos dados?

-¿Hay algo en la sala que te ayudó para escribir los números? ¿Qué cosa?

-.....

Secuencia: “Jugando con cartas”

En esta secuencia utilizaremos tanto las cartas españolas como otras especialmente diseñadas por el docente o por los alumnos, que se pueden realizar manualmente o con la computadora.

Todas las propuestas apuntan a trabajar la Serie numérica, particularmente la relación antecesor y sucesor de un número en diferentes campos numéricos.

Las escaleras I

Material

-Cartas españolas del 1 al 12.

Desarrollo

-Se arman grupos de 4 jugadores.

-Se colocan los cuatro unos en el centro de la mesa boca arriba.

-Se mezclan las restantes cartas y se ubican en un pozo boca abajo.

-El docente plantea: “Cada jugador, a su turno, debe tomar una carta del pozo y

ver si puede colocarla continuando la serie de números, respetando el palo”.

-El jugador que no puede ubicar su carta en la mesa la conserva en su mano.

-Siguiendo el orden, cada jugador puede colocar la carta que tiene en la mano o levantar una del pozo.

-Cuando se terminan las cartas del pozo, gana el jugador que se quedó sin cartas en la mano.

Las escaleras II

Material

-Cartas españolas del 1 al 7.

Desarrollo

- Se arman grupos de 4 jugadores.
- Se colocan los cuatro sietes en el centro de la mesa boca arriba.
- Se mezclan las restantes cartas y se ubican en un pozo boca abajo.
- El docente plantea: "Cada jugador, a su tur-

no, debe tomar una carta del pozo y ver si puede colocarla continuando la serie de números, respetando el palo".

-El jugador que no puede ubicar su carta en la mesa la conserva en su mano.

-Siguiendo el orden, cada jugador puede colocar la carta que tiene en la mano o levantar una del pozo.

-Cuando se terminan las cartas del pozo, gana el jugador que se quedó sin cartas en la mano.

Las escaleras III

Material

-Cartas con números del 5 al 15, de cuatro colores distintos.

Desarrollo

- Se arman grupos de 4 jugadores.
- Se colocan los cuatro cinco en el centro de la mesa boca arriba.
- Se mezclan las restantes cartas y se ubican en un pozo boca abajo.
- El docente plantea: "Cada jugador, a su tur-

no, debe tomar una carta del pozo y ver si puede colocarla continuando la serie de números, respetando el color".

-El jugador que no puede ubicar su carta en la mesa la conserva en su mano.

-Siguiendo el orden, cada jugador puede colocar la carta que tiene en la mano o levantar una del pozo.

-Cuando se terminan las cartas del pozo, gana el jugador que se quedó sin cartas en la mano.

Escribiendo números

Agustín, Micaela, Pedro y María jugaron a las **Escaleras III**. Completá con los números que faltan la escalera de color celeste:

15					11		9	5		
----	--	--	--	--	----	--	---	---	--	--

En el siguiente cuadro, analizaremos la secuencia didáctica presentada:

Actividad	Problema	Aprendizajes	Procedimiento de resolución
Las Escaleras I	-Armar una escalera ascendente siguiendo la serie numérica y el palo.	-Serie numérica.	-Conteo. -Sobreconteo. -Reconocimiento del número escrito.
Las Escaleras II	-Armar una escalera descendente siguiendo la serie numérica y el palo.	-Serie numérica.	-Conteo. -Sobreconteo. -Reconocimiento del número escrito.
Las Escaleras III	-Armar una escalera ascendente siguiendo la serie numérica y el color.	-Serie numérica.	-Reconocimiento del número escrito.
Escribiendo números	-Determinar y escribirlos números que faltan en una escala descendente.	-Serie numérica	-Escritura de números.

Las escaleras I, II y III son situaciones de aprendizaje con elementos lúdicos, mientras que Escribiendo números es una situación de no juego en el plano gráfico. Didácticamente podemos decir que:

✔ *Las escaleras I. Se plantea armar una escala ascendente que comienza con el número 1. El campo numérico trabajado es del 1 al 12.*

Las escaleras II. Aquí, si bien disminuye el campo numérico, dado que se trabaja del 1 al 7, su grado de dificultad es mayor por tratarse de una escala descendente.

✔ *Las escaleras III. En este caso las cartas contienen sólo números y por lo tanto deben ser confeccionadas por el docente. No admiten procedimientos de conteo sino sólo el reconocimiento del número escrito. Se plantea una escala ascendente que comienza en 5 y no en 1 y se trabaja el cambio de decena.*

✔ *Escribiendo números. En el plano gráfico se propone una actividad más compleja dado que los niños deben armar una escalera descendente del 15 al 5 y escribir los números faltantes.*

Es importante tener presente que los campos numéricos de las propuestas presentadas se pueden modificar teniendo en cuenta las posibilidades del grupo escolar y la intencionalidad docente.



J.I.N. N° 58 ANEXO 06 EN ESCUELA N°366

Eje Espacio

Los problemas matemáticos que se proponen para trabajar este eje se plantean abordar las Relaciones espaciales y las Formas geométricas. Los conocimientos espaciales y geométricos se relacionan y se diferencian.

-Génesis: los conocimientos espaciales se construyen en contacto con el medio, mientras que los geométricos necesitan de un saber matemático que sea enseñado.

-Tipo de problemas: los problemas espaciales se relacionan con el espacio que vemos y que tocamos, que nos contiene y contiene a los objetos, se circunscribe a acciones. En cambio, los problemas geométricos se refieren al espacio conformado por conjuntos de puntos y sus propiedades y se vinculan con las representaciones.

-Validez: es empírica en los conocimientos espaciales mientras que los geométricos se apoyan en razonamientos que obedecen a las reglas del debate matemático.

-Vocabulario: cotidiano para los conocimientos espaciales y específico para los geométricos.

Relaciones espaciales

El trabajo espacial consiste en proporcionar al niño las herramientas necesarias para dominar sus relaciones con el espacio, así como representarse y describir en forma ordenada el mundo en que vive. Propiciar la construcción de un sistema de referencia mental que le permita organizar, sistematizar sus experiencias espaciales.

El sujeto comienza estableciendo relaciones espaciales centradas en su propio punto de vista, luego es necesario que se descentre y se ubique él mismo como un objeto en el espacio, considerando las relaciones sujeto – objeto y objeto – objeto. Apropiarse del espacio circundante consiste en describir,

interpretar, comunicar, representar, ... posiciones de los objetos y de las personas, así como sus desplazamientos.

El trabajo con las relaciones espaciales debe apuntar a problematizarlas, complejizarlas, superando el planteo dicotómico y estático (arriba - abajo, adelante – atrás, cerca – lejos).

Para abordar intencionalmente estas relaciones, es necesario que el educador proponga problemas que impliquen diversas acciones:

- Observar. Es percibir mediante el sentido de la vista los elementos de una escena y las posiciones que asumen los objetos y las personas, para luego reproducirla.

- Copiar. Es reproducir una escena con modelo presente.

- Comunicar. Es describir la ubicación de objetos y personas mediante un mensaje verbal que permita al interlocutor reproducir lo descrito. Son situaciones que implican emitir y decodificar mensajes verbales.

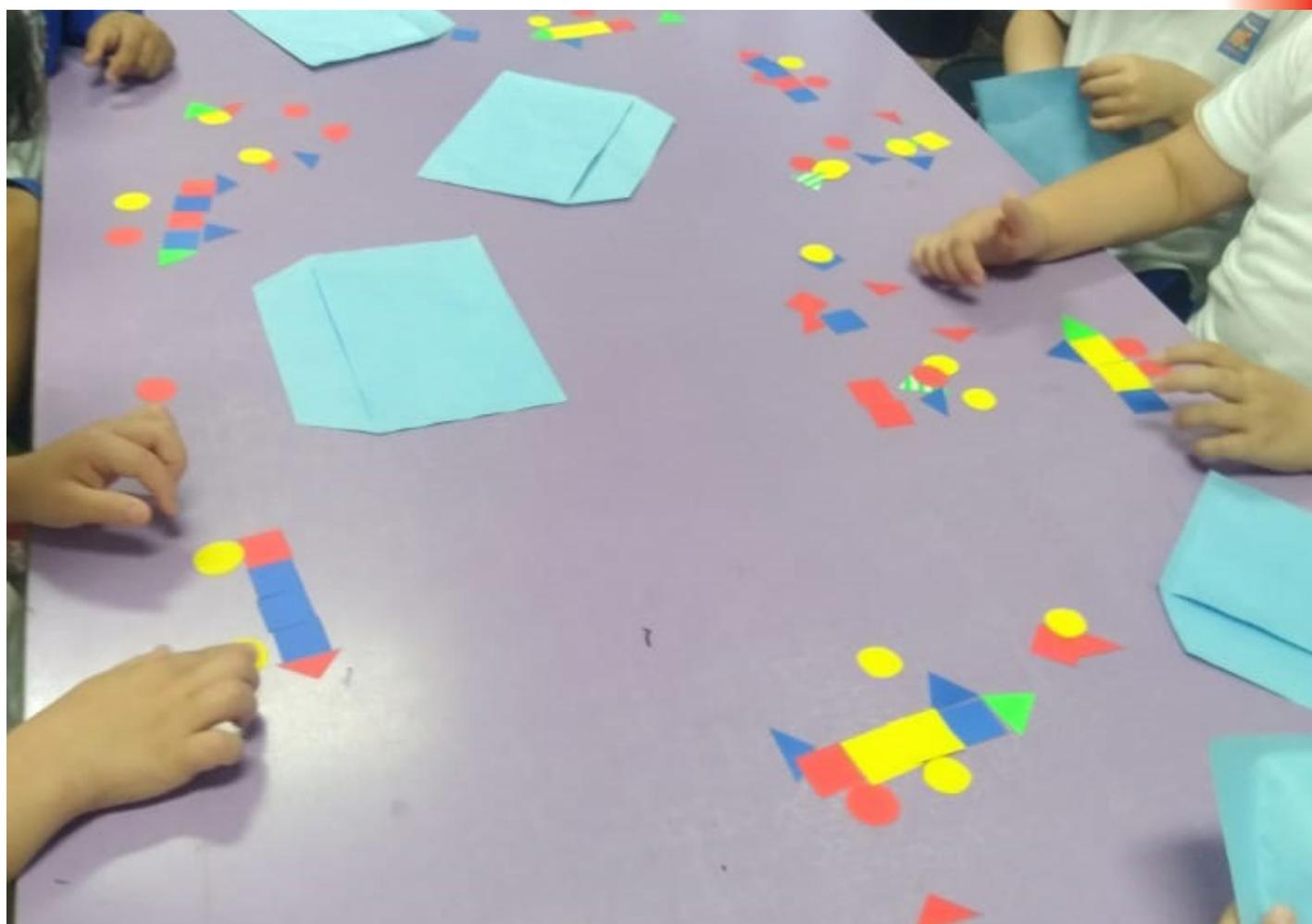
- Representar. Se relaciona con la emisión y decodificación de mensajes gráficos.

Formas geométricas

El abordaje de las formas geométricas, tanto cuerpos como figuras, se realizará a partir de la exploración, observación, manipulación, comparación, inicialmente de objetos reales, concretos, cotidianos para el niño, en los cuales se puedan identificar sus formas. Estas actividades permitirán diferenciar y caracterizar algunas de las propiedades geométricas de los cuerpos y las figuras (caras, lados, vértices) analizando la relación

entre ambas como dos caras de una misma moneda. A su vez posibilitarán pasar de la representación del entorno cotidiano, al estudio de un espacio concebido desde la representación geométrica.

Este trabajo también se abordará a partir de las acciones de: observar, copiar, dictar (emitir y decodificar mensajes verbales), representar (emitir y decodificar mensajes gráficos).





EJI N°17 MANUELITA - CAPITAL

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL EJE ESPACIO

A continuación, presentamos dos secuencias didácticas, una referida a las **Relaciones espaciales** y otra a las **Formas geométricas**, que tienen como intención dar continuidad a los procesos de aprendizaje comenzados en el Nivel Ini-

cial. Constituyen tan solo ejemplos posibles de ser trabajados en uno y otro nivel, mediando una contextualización que tenga en cuenta tanto la intencionalidad docente como la realidad institucional y grupal.

Secuencia “Las construcciones”

Las construcciones I

Finalidad de la actividad para el niño

- Realizar una escena igual a la del otro grupo.

Materiales

- Dos conjuntos iguales de seis siluetas de objetos, por ejemplo: nene, nena, casa, árbol, sol, nube, pelota,
- Hoja blanca.
- Separadores o biombos de mesa.

Desarrollo

- Se forman grupos de cuatro integrantes. Se divide al grupo en dos subgru-

pos, quienes se ubican con el mismo frente y un separador en el medio.

- Se entrega a cada subgrupo un conjunto idéntico de materiales.
- El docente plantea: “El grupo ‘A’ arma una escena sobre la hoja con sus figuras, sin que el grupo ‘B’ la vea. El grupo ‘B’ observa la escena un momento y luego arma una escena igual con sus figuras”
- Al finalizar se confrontan las producciones. Se sacan conclusiones.
- Se invierten los roles.

Las construcciones II

Se trabaja de la misma forma pero se plantea: “El grupo ‘A’ arma una escena sobre la hoja con sus figuras, sin que el grupo ‘B’ la

vea. El grupo ‘A’ le dicta al grupo ‘B’ su escena y el ‘grupo B’ arma una escena igual con sus figuras”.

Las construcciones III

Se trabaja de la misma forma pero se plantea “El grupo ‘A’ arma una escena sobre la hoja con sus figuras, sin que el grupo ‘B’ la vea. El grupo ‘A’ dibuja su escena en una hoja y se la entrega al grupo ‘B’.

El grupo ‘B’ arma con sus figuras una escena igual”.

A continuación, realizaremos el análisis didáctico de la secuencia presentada.

Actividad	Problema Matemático	Aprendizajes	Acción Problematizadora
Las construcciones I	-Recordar la ubicación de los objetos de la escena. -Reproducir la escena sin modelo presente. -Comparar las escenas.	-Relaciones espaciales: Ubicación y posición. -Localización de puntos de referencia.	-Observar y reproducir.
Las construcciones II	-Emitir mensajes verbales referidas a la ubicación de los objetos. -Decodificar los mensajes verbales recibidos. Reproducir la escena. Comparar las escenas.	-Relaciones espaciales: Ubicación y posición. -Localización de puntos de referencia.	- Dictar: emitir y decodificar mensajes verbales.
Las construcciones III	-Emitir mensajes gráficos referidas a la ubicación de los objetos. -Decodificar los mensajes verbales recibidos. Reproducir la escena. Comparar las escenas.	-Relaciones espaciales: Ubicación y posición. -Localización de puntos de referencia.	- Representar: emitir y decodificar mensajes gráficos.

Las actividades presentadas constituyen una secuencia didáctica que permite abordar las Relaciones espaciales, modificando las acciones problematizadoras, es decir los problemas que los niños deben resolver.

- Las construcciones I: observar y reproducir en ausencia del modelo.
- Las construcciones II: dictar o comunicar mediante la emisión y decodificación de mensajes verbales.
- Las construcciones III: representar, es decir emitir y decodificar mensajes gráficos. En todos los casos se plantea la rotación de roles dado que los problemas de uno y otro grupo son diferentes, ya que no es lo mismo emitir que decodificar, sean mensajes gráficos o verbales.

Secuencia cuerpos y figuras

Gallito ciego I

Finalidad de la actividad para el niño

- Identificar la figura geométrica.

Materiales

- Figuras geométricas de goma o madera en gran cantidad: cuadrados, círculos, triángulos y rectángulos.
- Pañuelo para tapar los ojos.
- Bolsa opaca.

Desarrollo

- Se juega en grupo total. Se divide a los niños en grupos de cuatro integrantes.

Armando figuras

Finalidad de la actividad para el niño

- Cubrir la figura con las partes que correspondan.

Materiales

- Tarjetas con dibujos de figuras geométricas: cuadrado, rectángulo, círculo y triángulo.
- Figuras geométricas que permitan

En el momento de la puesta en común, cuando se corre el separador, ambos grupos deberán cotejar lo realizado y el docente los orientará mediante preguntas del tipo:

- ¿Todos los objetos están ubicados igual? ¿Por qué?
- ¿Qué podemos hacer para que la casa quede igual en ambas construcciones?
- ¿Cómo hicieron para recordar dónde estaba el árbol?
- ¿Qué le dijeron al otro grupo para que ubique a la nena?
-

Esta secuencia también se puede planear proponiendo como materiales figuras geométricas: cuadrado, triángulo, círculo y rectángulo.

- El docente le tapa los ojos a uno de los niños y le ofrece una bolsa con figuras geométricas.
- El niño saca una figura y mediante el tacto debe identificarla y decir su nombre y/o dar alguna característica.
- Si lo logra, su equipo obtiene un punto.
- Se repiten las acciones con los integrantes de los otros grupos.
- Gana el equipo que primero llega a cinco puntos.

cubrir los dibujos de las tarjetas: cuadrado, rectángulo, círculo, semicírculo y triángulo de distintos tamaños.

Desarrollo

- Se trabaja en parejas.
- Se entrega una misma tarjeta a todas las parejas y muchas figuras geométricas.
- Se plantea: "Tienen que cubrir la figura de la tarjeta con las figuras geométricas".

Gallito ciego II

Finalidad de la actividad para el niño

- Identificar una cara del cuerpo geométrico.

Materiales

- Cuerpos geométricos en gran cantidad: prisma, cubo, cilindro, cono, esfera, pirámide.
- Pañuelo para tapar los ojos.
- Bolsa opaca.

Desarrollo

- Se juega en grupo total. Se divide a los niños

en grupos de cuatro integrantes.

- El docente le tapa los ojos a un niño y le ofrece una bolsa con cuerpos geométricos.
- El niño saca un cuerpo y mediante el tacto debe identificar una de las caras y decir su nombre.
- Si lo logra, su equipo obtiene un punto.
- Se repiten las acciones con los integrantes de los otros grupos.
- Gana el equipo que primero llega a cinco puntos.

Las huellas I

Finalidad de la actividad para el niño

- Identificar a qué cuerpo o caja corresponde cada huella

Materiales

- Cuerpos geométricos o cajas con formas de: prisma, cubo, cilindro, cono, pirámide.
- Hojas blancas.
- Témpera.

Desarrollo

- Se trabaja en parejas.

- Se plantea la siguiente consigna: "Elijan tres cuerpos o cajas y, usando la témpera, sellen una cara de cada cuerpo en la hoja"

- Se dejan secar las hojas.

- Luego se entrega a cada pareja la hoja sellada por otra y se plantea: "¿Qué cuerpo o caja usaron tus compañeros para hacer cada una de las huellas?"

- Los niños seleccionan los cuerpos o cajas y se verifica lo realizado.

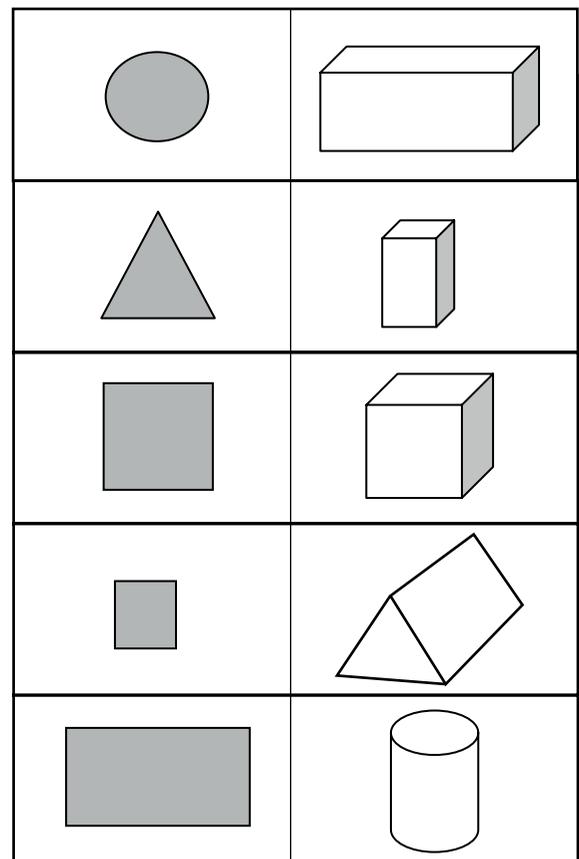
Las huellas II

Mariana sello en la hoja estas huellas

Uní cada huella con su caja.

En la secuencia las dos primeras actividades se centran en el trabajo con figuras geométricas mientras que las restantes plantean problemas referidos a la relación entre los cuerpos y las figuras geométricas. Las acciones se modifican a lo largo de la secuencia haciendo que los niños resuelvan situaciones de observación, comunicación y representación.

Posteriormente se puede realizar una secuencia similar con figuras geométricas con más de cuatro lados, sean ellos rectos y/o curvos.



EJE MEDIDA

En la vida diaria enfrentamos constantemente problemas que implican medir objetos, para lo cual elegimos una unidad de medida, convencional o no convencional, y vemos “cuántas veces” entra en el objeto a medir. La cantidad de veces es un número y la unidad de medida hace referencia a la magnitud involucrada.

Por ejemplo, si queremos averiguar el largo de la sala, podemos:

- Utilizar la cinta métrica y decir “mide 5 m”. En este caso nos valemos de una unidad

convencional en la cual el 5 indica las veces en que la unidad metro entra en el largo de la sala.

- Realizar pasos largos y decir “mide 8 pasos”. Aquí usamos una unidad no convencional, pasos, que entra 8 veces en el largo de la sala.

- Estimar diciendo “mide alrededor de 5 metros y medio” En este caso, en lugar de medir, realizamos una estimación, es decir determinamos visualmente una medida, mediante aproximaciones.

El niño desde que nace también está en contacto con situaciones en las cuales la medida está involucrada. Es tarea de la escuela problematizar estos conocimientos de base, abordando las magnitudes: longitud, peso, capacidad y tiempo, desde las unidades no convencionales. También deberá plantear otras situaciones contextualizadas en las cuales el adulto utilice instrumentos de medición convencional como por ejemplo balanza, metro, reloj, vaso graduado, etc. A fin de favorecer, en el niño, la apropiación de la medida, se deben proponer situaciones didácticas que permitan la exploración, la experimentación, la observación, la estimación.

A continuación, desarrollaremos algunos de los problemas matemáticos posibles de ser tra-

bajados en cada magnitud y los procedimientos de resolución que pueden utilizar los niños.

Longitud

La unidad de medida de la Longitud es el metro, que forma parte del Sistema Métrico Decimal.

El docente deberá presentar, entre otras, situaciones que impliquen:

-Observar distintos tipos de metros.

-Comparar objetos de igual, menor, mayor longitud.

-Estimar la longitud de dos objetos y luego verificar lo anticipado.

-Ordenar objetos teniendo en cuenta su longitud.

-Obtener longitudes equivalentes a una dada.

-Medir objetos y distancias.

Ante este tipo de problemas los niños despliegan distintos procedimientos:

-Cubrimiento: es cuando se cubre el objeto a medir utilizando varias veces la misma unidad de medida seleccionada, ubicándola una al lado de la otra.

-Desplazamiento: es cuando se elige una unidad de medida y se la desplaza a lo largo del objeto a medir contando las veces en que fue desplazada.

Peso

La unidad de medida de Peso es el gramo, que forma parte del Sistema Métrico Decimal.

Para trabajar esta magnitud se deberán proponer problemas que permitan:

- Sopesar objetos.*
- Comparar objetos que tengan formas iguales y diferentes con pesos iguales y diferentes.*
- Estimar el peso de objetos.*
- Observar distintos tipos de balanza.*
- Explorar en la balanza de platillos los estados de equilibrio y desequilibrio.*
- Buscar en la balanza de platillos formas de pasar de los estados de equilibrio a desequilibrio y viceversa.*

Frente a situaciones como las descritas, los niños pueden hacer uso de estos procedimientos:

- Anticipar, se utiliza la percepción visual para determinar el peso.*
- Sopesar, es cuando se usan las manos como platillos de una balanza.*
- Medir con instrumento, se utiliza la balanza de platillos para determinar qué objeto es más pesado o liviano.*

Capacidad

La unidad de medida de Capacidad es el litro, que forma parte del Sistema Métrico Decimal.

El trabajo que el docente realizará se relaciona con problemas que impliquen:

- Comparar recipientes por mayor, menor, igual capacidad.*
- Comparar recipientes de formas iguales y diferentes con capacidades iguales y diferentes.*
- Ordenar recipientes de formas iguales y diferentes teniendo en cuenta su capacidad.*
- Estimar la capacidad de recipientes.*
- Observar distintos tipos de vasos graduados.*

Los procedimientos de resolución de los niños pueden ser:

- Anticipar. Determinar la capacidad de los recipientes mediante la percepción visual.*
- Llenar y trasvasar. Se concretan a través del:*
 - oCubrimiento. Es cuando se utilizan varios recipientes, todos de igual forma y capacidad.*
 - oDesplazamiento. Se utiliza un solo recipiente como unidad de medida.*
- Medir con instrumentos. Es cuando se utiliza el vaso graduado .*

Tiempo

La medición de esta magnitud, que no forma parte del Sistema Métrico Decimal, varía según se trate de meses, días, horas, minutos, segundos.

El abordaje didáctico de esta magnitud implica el planteo de problemas relacionados con:

- Comparar duraciones de canciones, sonidos, acciones, ...*
- Ordenar canciones, sonidos, acciones, ... teniendo en cuenta su duración.*
- Estimar la duración de canciones, sonidos, acciones.*
- Observar distintos tipos de relojes y calendarios.*

Los niños, para resolver estos problemas harán uso de diferentes procedimientos:

- Anticipar: se utiliza la percepción para determinar la duración de sucesos o acciones.*
- Medir sin instrumentos: se usa como unidad de medida el palmoteo o el conteo.*
- Medir con instrumentos: se utilizan instrumentos convencionales o no para determinar la duración de los sucesos o acciones.*

SECUENCIAS DIDÁCTICAS PARA ABORDAR EL EJE MEDIDA

A continuación, presentamos dos secuencias didácticas para abordar las magnitudes Longitud y Capacidad. Las propuestas que

las conforman son ejemplos posibles que el docente deberá contextualizar a su realidad institucional y grupal.

Secuencia Las tiras de colores

Midiendo objetos de la sala

Finalidad de la actividad para el niño

-Averiguar la medida de objetos de la sala.

Materiales

-Objetos de la sala.

-Varias tiras de papel de colores: rojas de 5 cm, verdes de 10 cm y celestes de 15 cm.

Desarrollo

-Se forman grupos de cuatro niños.

-Se le entrega un juego de tiras, planteando: “¿Son iguales?, ¿Son distintas? ¿Por qué?”

-Luego se les plantea: “Busquen objetos de la sala que midan igual que las tiras”.

-Se compara lo realizado por cada grupo.

Buscando tiras iguales

Finalidad de la actividad para el niño

-Armar tiras equivalentes a una dada.

Materiales

-Una tira gris de 60 cm.

-Varias tiras de papel de colores: rojas de 5 cm, verdes de 10 cm y celestes de 15 cm.

Desarrollo

-Se forman grupos de cuatro niños.

-Se le entrega el material y se les plantea: “armen con las tiras de colores varias tiras iguales a la gris”.

-Se compara lo realizado por cada grupo.

¿Quién tiene razón?

Martina y Matias buscaron tiras iguales, al terminar dijeron:



CON DOS TIRAS
CELESTES ARMO
UNA TIRA GRIS.



NO, CON TRES TIRAS
CELESTES ARMAS UNA
TIRA GRIS.

¿Quien tiene razon? ¿Por qué?

Midiendo con una tira

Finalidad de la actividad para el niño.
-Averiguar la medida de objetos de la sala.

Materiales

-Objetos de la sala con longitudes múltiplos de los largos de las tiras.
-Una tira de papel de colores: rojas de 5 cm

otra verde de 10 cm y una celeste de 15 cm.

Desarrollo

-Se forman grupos de cuatro niños.
-Se le entrega el material y se les plantea: "midan estos objetos usando una sola de estas tiras".
-Se compara lo realizado por cada grupo.

El siguiente cuadro dará cuenta del análisis didáctico de la secuencia:

Actividad	Problema	Aprendizajes	Procedimiento de resolución
Midiendo objetos de la sala	-Encontrar objetos que midan igual que las tira.	-Longitud: medición y comparación.	-Cubrimiento.
Buscando tiras iguales	-Obtener longitudes equivalentes a otra.	-Longitud: equivalencia.	-Cubrimiento.
¿Quién tiene razón?	-Determinar la verdad de la frase en una situación de equivalencia.	-Longitud: equivalencia.	-Cubrimiento o desplazamiento.
Midiendo con una tira	-Seleccionar la tira más conveniente para medir cada objeto.	-Longitud: medición.	-Cubrimiento o desplazamiento.

Esta secuencia está pensada para abordar la magnitud longitud, a partir del uso de unidades no convencionales: tiras de colores. El docente deberá armar tiras de diferentes colores y longitud que tengan distintas equivalencias con la tira patrón.

Partimos de Midiendo objetos de la sala. Se trata de una actividad donde se presentan varias tiras de distinta longitud, en la cual los niños pueden utilizar el procedimiento de cubrimiento para medir los objetos.

En Buscando tiras iguales se propone un

problema más complejo ya que deben armar tiras equivalentes a la tira patrón. Aquí también utilizan el procedimiento de cubrimiento.

¿Quién tiene razón? es una actividad en el plano gráfico que apunta a que los niños reflexionen sobre una situación de equivalencia de longitudes.

Por último, se plantea Midiendo con una tira que resulta más complejo dado que sólo es posible resolverla mediante el procedimiento de desplazamiento.

Secuencia Jugando con vasos

¿Qué vaso contiene más?

Finalidad de la actividad para el niño

-Ordenar los vasos según su capacidad.

Materiales

-Los vasos que traen los niños para el desayuno o merienda

-Jarra transparente con agua coloreada.

-Varios vasos descartables pequeños.

Desarrollo

-Se forman tríos, cada niño toma su vaso y se les entregan los materiales.

-Se les plantea: "Ordenen los vasos desde el que contiene más agua al que contiene menos agua, si necesitan pueden usar estos vasos".

-Comparar lo realizado.

¿Para cuántos vasos alcanza la jarra?

Finalidad de la actividad para el niño

-Averiguar la cantidad de vasos que se pueden llenar con el agua de la jarra.

Materiales

-Jarra transparente con agua coloreada.

-Vasos descartables transparentes de igual forma y capacidad.

-Lápiz y papel.

Desarrollo

-Se forman grupos de cuatro niños y se les entrega los materiales.

-Se les plantea: "¿Cuántos vasos como este se podrán llenar con el agua de la jarra? Anoten lo que piensan".

-Luego se comprueba lo anticipado usando vasos.

Preparando material para modelar

Finalidad de la actividad para el niño

-Determinar la cantidad de vasos necesarios para preparar masa.

Materiales

-Jarra transparente con un litro de agua.

-Un paquete de harina.

-Vasos descartables de dos tamaños diferentes (grande y pequeño).

-Una cuchara.

-Una palangana.

-Lápiz y papel.

Desarrollo

-Se forman grupos de cuatro integrantes y se les entrega los materiales.

-Se plantea: "Con estos materiales preparen masa para modelar y anoten lo realizado".

-Se confronta lo realizado por cada grupo y se sacan conclusiones.

A continuación, transcribiremos un fragmento de dos grupos, de la puesta en práctica de esta actividad en una sala de 5 años.

Grupo A:

Vanesa: “Para mí con 2 vasos grandes de harina y uno grande de agua se hace la masa”.

Pedro: “Me parece que mejor usamos un vaso chico para el agua. Si es poquita, le agregamos más”.

Lulú: “Yo creo que Pedro tiene razón”.

Maxi toma 2 vasos grandes, los llena con harina y los vuelca en la palangana.

Pedro llena el vaso chico con agua y lo vuelca en la palangana.

Lulú comienza a revolver la mezcla y dice: “necesitamos más agua”.

Vanesa: “pongamos otro vaso chico”.

Así continúan hasta obtener la masa.

Grupo B:

El docente se detiene en otra mesa, observa la palangana con harina y pregunta: “¿Cómo hicieron para poner la harina en la palangana?”

Micaela responde: “Yo agarré un vaso grande, lo llené de harina y lo volqué en la palangana, llené el mismo vaso con harina y lo volqué en la palangana y después lo llené otra vez y lo volqué. Puse 3”.

Matías toma un vaso pequeño de agua, lo vuelca en la palangana, mezcla y dice: “Falta agua”.

Llena el mismo vaso con agua, lo vuelca, mezcla y todos dicen “Nos salió la masa”.

¿Quién tiene razón?

Pablo y Lucia estan sirviendo gaseosa.

CON ESTA BOTELLA LLENO 5 DE ESTOS VASOS.

¿CUÁNTOS VASOS PUEDO LLENAR CON ESTA BOTELLA?

¿Pablo llenará más o menos vasos que Lucía? ¿Por qué?

A continuación, analizaremos las actividades presentadas:

Actividad	Problema	Aprendizajes	Procedimiento de resolución
¿Qué vaso contiene más?	-Ordenar vasos de mayor a menor capacidad.	-Capacidad: comparación.	-Llenar y trasvasar por cubrimiento o desplazamiento.
¿Para cuántos vasos alcanza la jarra?	-Determinar la cantidad de vasos que se pueden llenar con el agua de la jarra.	-Capacidad: estimación.	-Anticipación. -Llenar y trasvasar: por cubrimiento o desplazamiento.
Preparando material para modelar	-Averiguar la cantidad de vasos de agua y de harina necesarios para hacer masa.	-Capacidad: uso de unidades no convencionales.	-Grupo A: cubrimiento. -Grupo B: desplazamiento.
Sirviendo gaseosa	-Determinar la cantidad de vasos que se pueden llenar con una botella.	-Capacidad: estimación.	-Anticipación conceptual.

Esta secuencia se focaliza en el trabajo de la magnitud capacidad. Comenzamos con la actividad ¿Qué vaso contiene más? en la cual, a partir de los vasos de uso cotidiano, se les pide que los comparen y ordenen de mayor a menor capacidad, mediante la percepción visual.

Seguimos con ¿Para cuántos vasos alcanza la jarra? El problema matemático consiste en anticipar la cantidad de vasos a llenar con el contenido de una jarra, para luego comprobarlo mediante el llenado y trasva-

sado, por medio del cubrimiento y del desplazamiento, lo que resulta más complejo. Luego se plantea preparando material para modelar, donde se ofrecen vasos de dos tamaños distintos para que los niños preparen masa, lo que implica una complejidad mayor.

Por último, en el plano gráfico, se propone Sirviendo gaseosa, usando botellas de igual capacidad y vasos de diferente capacidad. Los niños deben anticipar desde lo conceptual si se llenarán más o menos vasos teniendo en cuenta su capacidad.

CIERRE

Este diálogo necesario entre docentes de Inicial y Primaria permitirá un acompañamiento a las diversas trayectorias escolares de los niños dado que en este pasaje deben adaptarse a nuevas normas, estilos de funcionamiento, horarios, roles, ... lo que les implica reacomodarse desde lo personal y lo social.

Abordar la articulación como eje de trabajo institucional implica el diseño de secuencias didácticas compartidas, que les permitan a los niños tanto desplegar sus saberes y procedimientos como avanzar en la apropiación de nuevos aprendizajes, de tal forma que lo aprendido en un Nivel sea el punto de partida del trabajo del otro.



SALA DE 4 AÑOS, ANEXA A ESCUELA N° 462 "LUIS YACUZZI" - PARAJE IFRAN GOYA

BIBLIOGRAFÍA

- Broitman, C. (1998) “Análisis didáctico de los problemas involucrados en un juego de dados” 0 a 5 La educación en los primeros años, N° 2. Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Diaz Barriga A. (1994) “Docente y programa. Lo institucional y lo didáctico. Aique. Bs. As. Extraído de González Cuberes, M. T. (compiladora) (1995) “Articulación entre el Jardín y la EGB”. Aique.
- González, A. y Weinstein, E. (2006) “La enseñanza de la matemática en el Jardín de Infantes a través de secuencias didácticas” HomoSapiens Ediciones. Rosario.
- González, A. y Weinstein, E. (2013) “De la sala de 5 a 1º año” HomoSapiens Ediciones. Rosario.
- González, A. y Weinstein, E. (2014) “Más allá del cuadernillo. Secuencias didácticas de Lengua y Matemática” HomoSapiens Ediciones. Rosario.
- Luchetti, E. (2005) “Articulación. Un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza” Editorial Bonum. Bs. As.
- Malajovich, A (2000) “Recorridos didácticos en la Educación Inicial”. Editorial Paidós, Buenos Aires.



CORRIENTES *somos todos!*

Ministerio de Educación
DIRECCIÓN DE PLANEAMIENTO E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA